

أصول التربية

الدكتور محمد منير مرسى

دكتوراه الفلسفة في التربية من جامعة لندن
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية



٣٨ شارع عبد الحالين نروث - القاهرة ٢٠١٠ ٣٩٢٦٤٠١



أُصُولُ التَّرْبِيَةِ

تأليف

الدكتور محمد منير مرسى

دكتوراه الفلسفة في التربية من جامعة لندن
استاذ التربية بجامعة قطر

طبعة منقحة

تأليف
عالم الكتب
١٩٨٠ م / ١٤٠١ هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

« وهو الذى أخرجكم من بطون أمهاتكم

لا تعلمون شيئا » •

صدق الله العظيم

محتويات الكتاب

صفحة

٧

٩

١١

١٧

١٩

٢١

٢٣

٢٧

٣٣

٣٩

(٤٥)

٦٩

٩٢

٩٥

٩٧

١٠٢

١١٩

١٢٩

١٣١

١٣٦

مقدمة

الفصل الأول : التربية - مفهومها وتطورها وأهميتها وأصولها

مفهوم التربية

اختلاف النظرة الى مفهوم التربية

التربية كعملية ونتيجة

خلاصة

أهمية التربية

تطور مفهوم التربية

أصول التربية

علوم التربية

أساليب وأنماط تعليمية

مفاهيم تربوية

الدعوة الى اللامدرسية

الفصل الثاني : التربية الاسلامية - أهدافها وأسسها وأساليبها

أهداف التربية الاسلامية

أسس التربية الاسلامية

أساليب التربية الاسلامية

الفصل الثالث : التعليم المدرسي ووظائفه في المجتمع

مقدمة

المدرسة كنظام اجتماعي

صفحة

- ١٣٧ وظائف المدرسة
١٥٣ - المهارات مقابل النمو

الفصل الرابع : الثقافة - مفهومها ، تصنيفاتها ونظرياتها ١٥٧

- ١٥٩ - مقدمة في أهمية دراسة الثقافة

- ١٦٢ - معنى الثقافة

- ١٦٦ - تصنيف الثقافة

- ١٧٠ - انتقال الثقافة

- ١٧٢ - نظريات الثقافة

- ١٨٣ - خصائص الثقافة

- الفصل الخامس : التغير الثقافي والاجتماعي ١٩٧

- ١٩٧ - التغير الثقافي

- ٢١٢ - التغير الاجتماعي والتربية

- الفصل السادس : الثقافة والمعلم ٢١٧

- ٢١٩ - مقدمة

- ٢٢١ - الثقافة والشخصية

- ٢٢٧ - الثقافة والشخصية والتربية

- ٢٣٠ - المعلم والثقافة

- ٢٣١ - اعداد المعلم

- ٢٣٨ - منزلة المعلم ومكانته

- ٢٤٢ - سلطة المعلم ودوره

- ٢٤٧ - متطلبات دور المعلم

- ٢٤٨ - المعلم والنظام

- ٢٥٩ - الحاجة الى نظريات في التدريس

مقدمة

تعتبر أصول التربية من الأمور التي لا يستطيع أى دارس للتربية أن يستغنى عنها لأنها تمثل ركيزة رئيسية فى تكوينه وإعداده • وتبرز أهمية دراسة أصول التربية مع تزايد النظرة بل والاعتراف بالتربية كمهنة إنسانية راقية • وإذا كانت المهنة تقوم على التخصص فان هذا التخصص لا يتأتى الا من خلال الإعداد المهنى الطويل الذى يقوم فى أساسه على دراسة الأصول العلمية للمهنة • ودراسة هذه الأصول تمثل ركيزة هامة لدارس التربية لأنها تساعد على تكوين الحس المهنى لديه ومساعدته على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المهنية التى تتطلبها المواقف الميدانية المختلفة فى ممارسته للتربية • ومن هنا كانت أهمية هذا الكتاب الذى يحاول أن يقدم لدارسى التربية الأصول الثقافية والفلسفية للتربية فى صورة واضحة مبسطة •

ولا تقتصر أهمية هذا الكتاب على دارسى التربية وانما تمثل أهمية مماثلة لراسمى السياسات التعليمية والمهتمين بإعداد المعلمين وتدريبهم والمشتغلين بالعلوم التربوية ، والعاملين بالتربية والتعليم من مربين ومعلمين •

الى كل هؤلاء نقدم هذا الكتاب آمين أن يجدوا فيه بعض زاد
قصدا من ورائه الخير والنفع •• وعلى الله قصد السبيل •

الدوحة مايو ١٩٨٤

د • محمد منير مرسى

الفصل الأول

التربية — مفهومها — تطورها — أهميتها — أصولها

الفصل الأول

التربية : مفهومها — تطورها — أهميتها — أصولها

مفهوم التربية :

في تناولنا لمفهوم التربية سنعرض لما تقوله المعاجم ، ثم نعرض لما يقوله فلاسفة التربية ومفكروها .

أولاً : ماذا تقول المعاجم عن مفهوم التربية ؟ ..

إذا نحن بحثنا في المعاجم اللغوية العربية لتحديد معنى التربية فإننا نجد أنها ترجع في أصلها اللغوي العربي الى الفعل (ربا — يربو) أى نما وزاد . وفي التنزيل الحكيم « وترى الأرض هامدة فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت » أى نمت وزادت لما يتداخلها من الماء والنبات . وتقول ربّى في بيت فلان أى نشأ فيه ، ورباه بمعنى نشأه ونمى قواه الجسدية والعقلية والخلقية .. وفي التنزيل الحكيم أيضاً « قال ألم نربك فينا وليداً ولبثت فينا من عمرك سنين » « وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيراً » .

وورد في « الصحاح » في اللغة والعلوم أن التربية هي « تنمية الوظائف الجسمية والعقلية والخلقية كي تبلغ كمالها عن طريق التدريب والتثقيف » .

وهكذا يتضمن المعنى اللغوي للتربية عملية النمو والزيادة . ومن الطبيعي أن يكون هذا النمو وتلك الزيادة من جنس الشيء وطبيعته ، وبالنسبة للإنسان يكون هذا النمو في جسمه وعقله وخلقه كما سبق .

وهذا المعنى اللغوي للتربية على أنها عملية نمو هو لب معنى التربية بمناها الاصطلاحي في أذهان المربين .

والواقع أن هناك عدة معانٍ للتربية تتفرع كلها من عملية النمو .

فهي بالمعنى الواسع تتضمن كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد وخلقه وجسمه باستثناء ما قد يتدخل في هذا التشكيل من عمليات تكوينية أو وراثية • وهي بهذا المعنى تعنى التثنية الاجتماعية المتكاملة للفرد •

والتربية بمعناها الضيق تعنى غرس المعلومات والمهارات المعرفية من خلال مؤسسات معينة أنشئت لهذا الغرض كالمدارس مثلا • • وهي بهذا المعنى تصبح مرادفة للتعليم • ولا شك في أن التعليم هو جانب جزئي من جوانب التربية يقتصر على تنمية الجانب العقلي والمعرفي • • وهذا المعنى للتربية هو من جانب المتعلم سواء كان تعلمه من خلال اكتشافاته وخبراته الخاصة أو من خلال تعلمه على أيدي أناس آخرين •

ويقدم معجم العلوم السلوكية عدة تعريفات للتربية من أهمها (١) :

١ — أن التربية تعنى التصيرات المتتالية التي تحدث للفرد والتي يؤثر في معرفته واتجاهاته وسلوكه كنتيجة للدراسة والتعليم المدرسي •

٢ — أن التربية تعنى نمو الفرد الناتج عن الخبرة أكثر من كونه ناتجا عن النضج ويقدم « جود » في معجمه التربوي أربعة معانٍ للتربية :

١ — هي مجموعة كل العمليات التي من خلالها يقوم الفرد بتنمية قدراته واتجاهاته وصور أخرى من السلوك ذات القيمة الإيجابية في المجتمع الذي يحيا فيه •

٢ — هي العملية الاجتماعية التي يخضع الأفراد من خلالها لتأثيرات بيئة أو وسط منقبض ومضبوط (كالمدسة مثلا) وذلك حتى يمكن لهم أن يحققوا كفاءتهم الاجتماعية وأقصى نموهم الفردي •

٣ — هي الفن الذي بواسطته يتوفر لكل جيل من الأجيال معرفة المساعي في صورة منظمة •

٤ — هي مصطلح عام يقصد به عادة المقررات المهنية التي تقدم في معاهد التعليم العالي لإعداد المعلمين ، مثل : علم النفس التربوي — فلسفة التربية — تاريخ التربية — المناهج وطرق التدريس والإدارة والاشراف الخ (١) .

ثانياً : ماذا يقول فلاسفة التربية ومفكروها ؟

إذا نحن رجعنا الى ما يقوله فلاسفة التربية لتحديد مفهوم التربية نجد هناك عدة تعريفات :

قديماً عرف أفلاطون التربية بأنها تدريب الفطرة الأولى للطفل على الفضيلة من خلال اكتسابه العادات المناسبة .

ويقول لودج : « هناك معنيان للتربية أحدهما واسع والثاني ضيق ، أما المعنى الواسع فيعني أن التربية تعادل الخبرة أي خبرة الكائن الحي في تفاعله مع بيئته الطبيعية ، أما في معناها الضيق فيقصد بها التعليم المدرسي » .

ويعرف « ميلتون » التربية الصحيحة بأنها التربية التي تساعد الفرد على تأدية واجباته العامة والخاصة في السلم والحرب بصورة مناسبة وماهرة .

ويرى « توماس الأكويني » أن الهدف من التربية تحقيق السعادة من خلال غرس الفضائل العقلية والخلقية .

ويرى « هيجل » أن الهدف من التربية العمل على تشجيع روح الجماعة وتخليص الفرد من روح الأنانية .

ويعرف « دوركايم » التربية بأنها الاجراء الذي يمارسه الأجيال الأكبر سناً على الأجيال التي لم تستعد بعد للحياة الاجتماعية . وهدف

التربية ايقاظ وتنمية تلك الجوانب الجسمية والعقلية والخلقية للطفل التي يتطلبها منه كل من المجتمع والبيئة التي أعد من أجلها .

ويسمى « هرمان هورن » وهو أحد الفلاسفة المثلثين التربية بأنها العملية الخارجية للتوافق السامى مع الله من جانب الانسان الحر الواعى الناضج جسدياً وعقلياً ، كما يعبر عن هذا التوافق في بنية الانسان العقلية والانفعالية والارادية .

ويقول « بتسالوترى » في معنى التربية « ان التربية الحقبة المثمرة تتمثل أمامى كشجرة غرسها على مقربة من مياه جارية .. بذرتها الصغيرة تنمو منها الشجرة وتستمد منها صفاتها المدفونة في الطمي والشجرة كلها سلسلة متصلة الحلقات مكونة من أجزاء عضوية . والانسان يشبه هذه الشجرة ، ففى الطفل تكمن تلك الملكات والقوى الانسانية التى تنمو فيها بعد ، كما أن الفرد وأعضاءه المختلفة لا تثبت أن تتشكل وتصبح وحدة كاملة » .

ويقول « ديوى » في التربية « انى أعتقد أن الطفل الذى نريد تربيته فرد اجتماعى وأن المجتمع وحدة عضوية مؤلفة من أفراد .. وإذا نحن أسقطنا العامل الاجتماعى من حساب الطفل بقينا أمام شئ مجرد وإذا أسقطنا العامل الفردى من المجتمع لم يبق الا جمهور بغير حركة أو حياة . من أجل ذلك كان لابد للتربية أن تبدأ بالنظر في قوى الطفل واهتماماته وعاداته وكان لابد أن تضبط بالرجوع الى هذه الاعتبارات ولا بد أن تقصر على الدوام هذه القوى والاهتمامات والعادات بمعرفة ما تدل عليه .. ولا بد من ترجمتها الى نظائرها الاجتماعية أى الى اللغة التى بها تستطيع القيام بخدمة اجتماعية » .

وفى عبارة أخرى نجد أن « جون ديوى » وهو أحد البراجماتيين يعطى أن : « التربية قد تعرف بأنها عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة بهدف توسيع وتمهيق مضمونها الاجتماعى » .

وهكذا يرى « ديوى » أن التربية نمو الى ما هو أحسن بالنسبة للفرد والجماعة ، وفي رأيه أنه ليست هناك أهداف ثابتة للتربية .

ويتفق جون ديوى مع فرويل على أن للتربية وجهين أو جانبين : أحدهما سيكولوجى والآخر اجتماعى ومن ثم فإن التربية تعنى بتربية « فرد فى مجتمع » فالاعتبارات السيكلوجية تمثل قاعدة لعملية التربية وكذلك طبيعة مجتمع تمثل قاعدة أخرى لها . والتربية تحدث من خلال اشتراك الفرد فى المجتمع . ويتفق « بستالوتري » مع « فرويل » على أن التربية يجب أن تستهدف الإصلاح الاجتماعى من خلال تنمية امكانيات الفرد وتبعا للتفكير المسيحى « فإن التربية تعنى بصفة أساسية إعداد الانسان لما ينبغى أن يكون عليه ولما ينبغى أن يفعله هنا على الأرض بقصد بلوغ الغاية العليا فى الآخرة » .

والتربية فى الاسلام تعنى بلوغ الكمال بالتدرج ويقصد بالكمال هنا كمال الجسم والعقل والخلق لأن الانسان موضوع التربية . والانسان خليفة الله على الأرض ولذلك يجب أن تأتى تربية الانسان متمشية مع مطالب هذه الخلافة بجوانبها المختلفة وستفصل ذلك عند الكلام عن خصائص المفهوم الشامل للتربية الاسلامية .

مفهوم التربية والمفاهيم الأخرى :

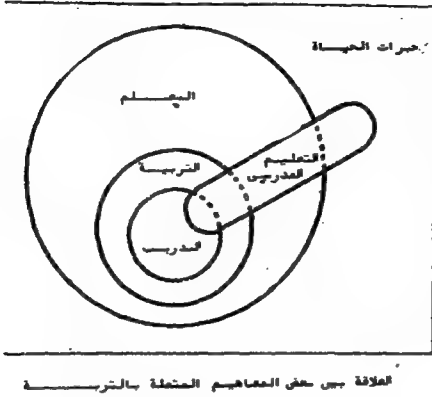
يختلط مفهوم التربية بغيره من المفاهيم الأخرى المتصلة كما سبق أن رأينا فى عرضنا السابق لمفهوم التربية .

ومن المفاهيم التى تختلط بالتربية مفهوم « التعليم » . وكثير من وزارات التربية فى البلاد العربية تحمل الاسمين معا « التربية والتعليم » .

ويقصد بالتربية هنا ما يدور فى المدارس والمؤسسات التعليمية أى التربية المدرسية أو الرسمية .

ويختلط مفهوم التربية أيضا بالتعليم • والتعلم بمصرف النظر عن تعدد نظرياته هو تغير في الأداء يحدث تحت شروط الممارسة • وهو بهذا المعنى يشمل الإنسان والحيوان • فكما أن الإنسان يتعلم فإن الحيوان أيضا يتعلم • ويختلف التعلم عن مفهوم التربية المدرسية في أن التعلم لا يقتصر على المدارس أو مؤسسات التعليم • فالإنسان يتعلم في داخل المدرسة أو خارجها • كما أنه يتعلم طول حياته • وبهذا يختلف التعلم عن التربية المدرسية وإن كان إحدى وسائلها • كما أن التعلم يختلف عن التربية بصفة عامة سواء كانت مدرسية أو غير مدرسية في أنه يمكن أن يتم في ظل أي ظروف مقصودة أو غير مقصودة • أما التربية فإنها عملية مقصودة موجهة • وقد يختلط مفهوم التربية بالتدريب • والخط المميز بينها يتمثل في عملية التفكير النقدي • فالتربية على عكس التدريب تتضمن تفكيراً نقدياً • في حين أن التدريب هو عادة عملية آلية يقصد بها اكتساب مهارات سلوكية أو أدائية معينة • وهذا ينسحب على الإنسان والحيوان • فالحيوان يمكن تدريبه كما هو معروف • وقد شاع في الماضي استخدام كلمة التدريب « وما زالت تستخدم في مجالات التدريب المهني أو التدريب أثناء الخدمة وإن كان استخدام المصطلح الأخير في طريقة إلى الاندثار بالنسبة لميدان التربية والتعليم • فيكثر الآن على سبيل المثال استخدام تربية المعلمين أثناء الخدمة » بدلا من تدريب المعلمين أثناء الخدمة •

ويصور أحد رجال التربية العلاقة بين هذه المفاهيم المتداخلة بالشكل التالي :



اختلاف النظرة الى مفهوم التربية :

لقد اختلفت النظرة الى التربية كما رأينا من التعاريف السابقة ، ويبدو أن هذا الاختلاف قائم منذ فجر التاريخ • ففي عبارة مشهورة لأرسطو يقول فيها « تختلف الآراء حول موضوعات التربية • فالناس لا تتوحد فكرتهم بالنسبة لما ينبغي أن يتعلمه النشء • ولا بالنسبة للكمال الانسانى ولا بالنسبة لأفضل حياة ممكنة • بل وليس من الواضح ماذا كان الواجب توجيه التربية أساسا الى العقل أو الخلق • وما اذا كانت مواد الدراسة المناسبة هي تلك المفيدة فى الحياة أو تلك التى تصنع الكمال أو تلك التى تنمى أواصر المعرفة • • ليس جميع الناس مسواء فى تقديرهم للكمال الانسانى المتميز ومن ثم فمن الطبيعى أن يختلفوا حول الإعداد المناسب للوصول اليه » • ومن الطبيعى بالنسبة لموضوع هام كالتربية أن تختلف وجهات النظر فيه ، وقد عرضنا لبعض الآراء والتعريفات التى توضح هذا الاختلاف :

— فقد ينظر الى التربية على أنها تهذيب الخلق وتنمية الخلاق
الصيدة في الانسان وتربيته على الكمال والفضيلة وهذا هو مفهوم
التربية بمعناها التهذيبى أو التأديبى •

— وقد ينظر الى التربية على أنها عملية روحية لتعميق ايمان الانسان
بخالقه وتقوية صلته به •

— وقد يقصد بها تسامى الانسان عن رغباته الدنيوية وحاجاته
المادية والبيولوجية •

— وقد يقصد بها عملية إعداد الانسان لحياة الكبار أو تكيفه لبيئته
المادية والاجتماعية •

— وقد ينظر الى التربية على أنها خدمة المثل العليا للمجتمع ، ومن
ناحية أخرى خدمة المثل العليا للفرد وقد يجمع بين النظريتين في ظل
الديمقراطية مثلاً •

— وقد ينظر الى التربية على أنها عملية تنمية اجتماعية للفرد
والمجتمع معاً •

— وقد ينظر إليها على أنها عملية اقتصادية تعنى استثمار الأموال
في الموارد البشرية التى هى عنصر هام من عناصر الانتاج الرئيسية ،
ويصبح هدف التربية في ظل هذا المفهوم إعداد القوى البشرية المدربة
التي تستطيع أن تقدم بدورها في مجال العمل والانتاج • وأن التربية لها
دور رئيسى في عملية التنمية الاقتصادية ولها عائدها ومردودها الاقتصادى
الذى يفوق أى عائد نحصل عليه من أى مجال استثمارى آخر • وهذا هو
مفهوم التربية بمعناها الاقتصادى •

— وقد يجمع بين أكثر من وجهة نظر من النظرات السابقة ، وقد
يجمع بينها جميعاً •

— وهناك معنى آخر مخالف لكل ما سبق وهو أنه قد ينظر الى التربية على أنها أحد فروع المعرفة الأكاديمية الذى ينقسم الى تخصصات مختلفة فى فلسفة التربية وأصولها وتاريخها ومناهجها وطرق تدريسها وغيرها من التخصصات التى تنقسم اليها التربية وهذا هو معنى التربية بالمعنى المهنى Professional •

وهكذا يمكن القول بأن للتربية منطلقات انسانية وقومية وتنموية وعلمية واجتماعية ، كما أن هذه المنطلقات يمكن أن ترمى الى تحقيق أهداف متعددة منها ما هو من أجل المحافظة على المجتمع وتماسكه ، ومنها ما هو للتغيير والتجديد أو البناء أو الحراك الاجتماعى •

التربية كعملية ونتيجة :

قد ينظر الى التربية على أنها غاية فى حد ذاتها تستهدف مساعدة الفرد على تحقيق ذاته وتنمية قدراته وامكانياته وتزويده بالمهارات المعرفية والسلوكية والعملية التى تمكنه من أن يحيا حياة حرة كريمة بعيدة عن قيود الجهل وشبح الفقر واهدار القيم والكرامة الانسانية •

وقد ينظر الى التربية على أنها وسيلة لتحقيق كل ما سبق أو على أنها وسيلة لخدمة أغراض الدولة والمجتمع • وتصبح التربية فى هذه الحالة وسيلة الدولة أو المجتمع فى خدمة أغراضها التى تستهدفها ، وقد يكون ذلك بدون التضحية بالفرد نفسه أو قد يكون فى ذلك تضحية به وبقيمه وكرامته كما فى التربية الدكتاتورية •

ويصرف النظر عن اختلاف النظرة الى التربية فانه يجب أن نميز بين التربية كنتيجة والتربية كعملية ، فالتربية كنتيجة تعنى ما يحدث للفرد من خلال النمو والتعليم باكتساب ألوان المعرفة والمثل العليا والنمو الجسمى والعقلى والانفعالى والوجدانى والاجتماعى • وهى كعملية تعنى كل المؤثرات التربوية والثقافية التى يتعرض لها الفرد بصورة منظمة موجهة

من خلال منظمات متخصصة أو بصورة غير منظمة من كل القوى العاملة والمربية في المجتمع كالأُسرة والمؤسسات الدينية وجميع وسائل الاعلام والاتصال الجماهيرية وجماعة الزمان والصحة وغيرها .

وقد سبق أن أشرنا الى أن التربية عملية نمو للفرد ، ولكن ليس كل عملية نمو تصاحب الانسان أو تطرأ عليه تعتبر تربية الا اذا كانت في الاتجاه المرغوب من قبل الأسرة والمجتمع ومنظماته الدينية والثقافية والتربوية .. فهناك ألوان من السلوك غير المرغوب فيه يكتسبها الفرد من قرناء السوء وهي لا تعتبر تربية لأنها لا تحظى بالقبول من المجتمع .

وهناك مظاهر من النمو الانساني لا تدخل في نطاق التربية ، فظهور الأسنان ونمو الشعر مثلاً كلها مظاهر للنمو الانساني تحدث نتيجة للنضج ، وهي مظاهر للنمو مرغوب فيها وتعتبر ضرورية لاكمال صورة الانسان كما أرادها الخالق عز وجل ، كما أنها ضرورية لما يترتب عليها من أهمية لبقاء الانسان واستمراره في الحياة من ناحية ، وما تستلزمه من مطالب تربوية مترتبة عليها من ناحية أخرى ، والنمو الجسمي مثلاً يحتاج الى تمرين وتدريب وممارسة رياضة ليشب قوياً صحيحاً مؤدياً لوظائفه بانتظام ويترتب على ذلك نتائج ايجابية لوظائف الجسم الأخرى . ان المثل يقول « العقل السليم في الجسم السليم » وهو ما يوضح العلاقة العضوية بينهما .

وهكذا يمكن تقسيم مظاهر النمو التي تحدث للانسان الى نوعية رئيسية تبعاً لأسباب حدوثها .. فمنها ما يحدث نتيجة النضج وهو ما أشرنا اليه من قبل ومنها ما يحدث نتيجة التعلم ، ويشمل ذلك كل ألوان السلوك المكتسب للانسان من مهارات ومفاهيم وعادات واتجاهات وقيم وغيرها ، وهناك علاقة عضوية بين النضج والتعلم فالنضج أساس التعلم . فتعلم الانسان لمهارة الكتابة مثلاً يتطلب مستوى معيناً من النضج الجسمي وتعلمه المعارف والعلوم يتطلب أيضاً مستوى معيناً من النضج العقلي .. وهكذا .

وهذا النمو الذى يطرأ على الانسان سواء كان جسمياً أو عقلياً أو نفسياً أو اجتماعياً يحدث نتيجة تفاعل الانسان مع بيئته المادية والاجتماعية التى يعيش فيها : وهذا يعنى تداخل عناصر مختلفة فى بيئة الانسان فى إحداث هذا النمو .. وتشمل هذه العناصر كل القوى الملموسة فى المجتمع إلا أن هذه القوى تختلف فيما بينها تبعاً لدرجات القصد فى التربية فبعضها قد يؤدى الى نمو الانسان دون أن يكون هناك غرض مقصود لإحداث هذا النمو من جانب القوى الملموسة له .. ولهذا تختلف مظاهر النمو المرغوب فيها وغير المرغوب فيها نتيجة لذلك فالفرد يتعرض لخبرات سارة ومؤلمة كما يتعرض لمواقف مختلفة فى بيئته الطبيعية ويتعلم منها أشياء غير مقصود تعلمها لذاتها : وهذا النوع من النمو يطلق عليه تربية البيئة أو الوسط .

وهناك أيضاً مظاهر أخرى للنمو تحدث نتيجة قيام الأسرة أو المؤسسات الدينية والاقتصادية والعسكرية . وفى مثل هذه الحالة يكون النمو مقصوداً لذاته لكنه يأتى من جانب أفراد أو هيئات تختلف عن هيئات التربية والتعليم بمعناها المدرسى .. ويطلق على هذا النوع من التربية ، التربية غير المدرسية تمييزاً له عن التربية المدرسية والتى تتم فى نطاق منظم من خلال تنظيم مدرسى له برامج ومناهج وله معلموه ومشرفوه والقائمون عليه ، فهذا النوع من التربية تبلغ درجات القصد فيه حداً المهنى الأقصى لأنها تعتبر وظيفتها الأولى التربية وهى تهدف إليها عن قصد وتكرس كل جهودها للبلوغ الى أهدافها .

خلاصة :

يمكننا أن نستخلص من كل التعريفات السابقة ما يلى :

أولاً - أن التربية عمل انسانى :

ويقوم هذا الفهم للتربية على افتراض طبيعة خاصة للانسان يتميز بها عن جميع التصنيفات الأخرى من الكائنات الحية .

ثانياً — التربية عملية نشاط :

فالتربية ليست شيئاً يمكن أن نلمسه ولكنها عملية نشاط متعلق بالأفراد فمعنى أننا نربي أننا نشغل بعملية نشاط ، ومعنى أن يكون الفرد قد تربي أن يكون قد مر بعملية نشاط ، فالتربية لا تعنى المعرفة والمهارة والأخلاق ولكنها دليل على أن الفرد قد تربي من خلال عملية نشاط .

ثالثاً — التربية عملية نمو :

فعملية النشاط تتعلق بنمو الأفراد فهي عملية تتضمن ما يصبح عليه الفرد في المستقبل ، فالتربية تتعلق بطبيعة الفرد الحقيقية الداخلية لا بتلك الأشياء التي لا يمتلكها الا عن طريق الاشتراك مع غيره ، فالتربية عملية نمو انساني أو عملية تعلم .

رابعاً — التربية عملية توجيه :

ليست كل العمليات التي تتضمن النمو الانساني تربية ، وانما تلك العمليات التي توجه وترشد وتشكل ما سيصبح عليه الفرد ، بمعنى أن التربية تتطلب اشرافاً تربوياً على الفرد الذي يتربي ويتم ذلك التوجيه عن طريق الأفراد المسموح لهم بالقيام بعملية التوجيه ، وكذلك يمكن للذات أن توجه الفرد لنموه وهي ما تسمى بالتربية الذاتية فهي جزء هام من العمل التربوي كله .

وكذلك يمكن أن يكون التوجيه قصدياً متعمداً كالصديق الذي يوجه نمو صديقه عن قصد يعتبر مربياً وعمليات التوجيه القصدية ترمي الى التأثير في نمو الفرد وفي تعلمه .

ومن هنا نصل الى تعريف التربية بأنها عملية قصدية يتم عن طريقها توجيه الأفراد لنمو أفراد آخرين .

ان الاعتراض الرئيسي على هذا التعريف للتربية هو أنه تعريف

ضيق جداً لأنه يؤكد على التوجيه القصدى للنمو الانسانى . بينما يمكن أن يتعلم الانسان أيضاً بغير قصد وتعمد ، ويمكن أن يرد على هذا النقد بأن التعريف الضيق مقصود لذاته لأنه يعطى درجة من الدقة والتحديد دون إهمال للمعانى العادية الهامة . وهذا التعريف وسط بين المنهج الضيق للتربية بأنها « التعليم فى المدرسة » والمفهوم الواسع للتربية « بأنها الحياة » (١) .

أهمية التربية :

تطلب التربية دوراً رئيسياً هاماً فى حياة الشعوب جميعاً المتقدمة منها والنامية على السواء . فقد برزت أهمية التربية فى حياة الشعوب وقيمتها فى تطوير هذه الشعوب وتنميتها الاجتماعية والاقتصادية وفى زيادة قدرتها الذاتية على مواجهة التحديات الحضارية التى تواجهها . وتبدو أهمية التربية فى الجوانب الآتية :

١ — أنها أصبحت استراتيجية قومية كبرى لكل شعوب العالم . وأصبحت من حيث الأولوية لا تقل عن أولوية الدفاع والأمن القومى ان لم ترد عليهما ، وذلك أن رقى الشعوب وتقدمها وحضارتها تعتمد على نوعية أفرادها . فالعبرة اذن هى فى كيف البشر لا بكمهم وعددهم . وفى الماضى حكمت بريطانيا الهند بتعدادها الضخم بعدة مئات من الموظفين الحكوميين . واسرائيل بتعدادها الذى لا يتعدى المليونين تتحدى مائة وخمسين مليوناً من العرب وما يزيد على ضعف هذا العدد من المسلمين ، وإذا كنا نتكلم عن نوعية البشر فان هذا يبرز على الفور أهمية الدور الذى تقوم به التربية باعتبارها المسئولة عن هذا الجانب النوعى فى الانسان الذى هو بدوره موضوع التربية ولهذه الأهمية الاستراتيجية للتربية ارتبطت بها ظواهر لم تكن مألوفة من قبل فى المصور السابقة ، ونعنى بذلك ظاهرة مثل سرقة العقول البشرية وظاهرة « التجسس الصناعى » وغيرها ، وكلها ظواهر تشير الى الأساليب الملتوية التى تلجأ اليها الدول

(١) فينكس : فلسفة التربية . ترجمة محمد لبيب النجى — دار النهضة العربية ١٩٦٥ .

المعاصرة تحت ضغط الاحتياجات القومية الملحة للحصول على نوع من الخبرة الفنية لا يتوفر لها ذاتياً •

ولتزايد أهمية التربية في حياة الشعوب أصبحت تمثل اهتماماً قومياً لكل الحكومات والشعوب ولا يمكن لأى حكومة الآن أن تترك الجبل على الغارب في ميدان التربية أو التعليم لتتولاه الجهود المحلية أو الخاصة دون توجيه قومى من جانب الدولة • وهذه ظاهرة تتسحب بدرجات متفاوتة على كل شعوب العالم المعاصر حتى في الدول التي درجت التقاليد التربوية بها على اعتبار التعليم ليس مسئولية الحكومة وانما هو مسئولية السلطات المحلية أو الولايات • وأوضح أمثلة على ذلك التحول الحادث الآن في التعليم الأمريكى والبريطانى ، وكلتا الدولتين تولى على المستوى القومى اهتماماً متزايداً قد يصل أحياناً حد التعارض مع المقررات الدستورية في حالة التعليم الأمريكى •

وما أردنا أن نؤكد هنا أن التربية أصبحت تمثل عصب الحياة للشعوب المعاصرة وهى لهذا تعتبر مسألة حيوية على جانب كبير من الأهمية ترصد لها هذه الشعوب الأموال اللازمة وتخطط لها وتوجهها •

✓ ٢ — أنها عامل هام في التنمية الاقتصادية للمجتمعات ، فالعنصر البشرى أهم ما تمتلكه أى دولة حتى بالنسبة للدول الفقيرة في مواردها الطبيعية وثرواتها الاقتصادية كاليابان مثلاً التي تعتبر نموذجاً حياً لدور التربية في تنمية العنصر البشرى القادر على تحقيق التقدم والرجاء لبلاده •

لقد تأكد الدور الهام الذى تقوم به التربية في زيادة الانتاج القومى وبالتالي زيادة الدخل القومى •• وأصبح ينظر الى التربية من الناحية الاقتصادية على أنها استثمار في الموارد البشرية • كما أن التربية لها دور هام آخر في تنشيط المؤسسات الصناعية والانتاجية من خلال تطوير المعرفة وأساليب العمل والانتاج بهذه المؤسسات ، وهناك كثير من الدراسات العالمية التي أولت اهتمامها لدراسة العائد الاقتصادى للتعليم

وأوضحت بما لا يدع مجالاً للشك أن هذا العائد يفوق أضعافاً مضاعفة نظيره من أى عائد آخر يأتى عن طريق أى استثمار فى أى مجال آخر غير مجال التعليم .

٣١ — أنها عامل هام فى التنمية الاجتماعية ، ومع أنه لا يمكن فصل التنمية الاقتصادية عن التنمية الاجتماعية للارتباط العضوى الوثيق بينها ، فإن هذا الفصل له ما يبرزه من جانب المعالجة العلمية والتربوية دورها الهام فى التنمية الاجتماعية للأفراد من حيث كونهم أفراداً فى علاقة اجتماعية تفرضها عليهم أدوارهم المتعددة فى المجتمع كالقيام بدور المواطنة الصالحة القادرة على تحمل المسئوليات والقيام بالواجبات التى تفرضها هذه المواطنة وممارسة الحقوق والواجبات القومية والاجتماعية والقيام بدور الأب والأم ودور الزوج أو الزوجة وغيرها من الأدوار الاجتماعية .

ولا شك أن نجاح القيام بهذه الأدوار يتوقف على درجة النضج التربوى والوعى الثقافى والفكرى لدى الفرد . وبمعنى آخر يتوقف على مدى نجاح التربية فى تكوين الاتجاهات السليمة لدى الفرد نحو المؤسسات المختلفة فى المجتمع ونحو نفسه ونحو أهله ومواطنيه ونحو مجتمعه ككل بل ونحو الانسانية جمعاء .

٣ — أنها ضرورة لإرساء الديمقراطية الصحيحة .. فهناك مثل يقول : « كلما تعلم الانسان زادت حريته » .. وهذا يعنى ارتباط الحرية بالتعليم ، فالتعليم اذن يحرر الانسان من قيود العبودية والجهل .. والحرية أو الديمقراطية لا يمكن أن تعمل فى ظل الأمية أو الفقر الثقافى . ولا يمكن أن نتصور شخصاً جاهلاً يمارس بنجاح حقوقه السياسية فى الانتخاب والتصويت أو إبداء الرأى والمثورة . وهذا بالطبع يبرز أهمية التربية فى تكوين المواطن الحر المستتير القادر على المشاركة الواعية فى تقدم بلاده .

٤ — أنها ضرورة للتماسك الاجتماعى والوحدة القومية والوطنية . فالتربية عامل هام فى توحيد الاتجاهات الدينية والفكرية والثقافية لدى

أفراد المجتمع • وهى بهذا تساعدهم فى خلق وحدة فكرية تساعدهم على التفاهم والتفاعل ، وتؤدى الى ترابطهم وتماسكهم • ويمكن للتربية أن تكون سلاحاً ذا حدين فكما أنها وسيلة للوحدة الفكرية والقومية فانها يمكن أن تكون وسيلة لتفريق الناس وإيجاد العداوة بينهم كما يحدث فى الدول انصرية كجنوب أفريقيا وروديسيا البيضاء مثلا • ففى هذه الدول تستخدم التربية سلاحاً للهدم والتدمير ضد الجانب الآخر بدلا من أن تكون سلاحاً للبناء والتنمية كما هو المفروض ، ونظراً لأهمية التربية فى إرساء قواعد الوحدة القومية للبلاد فان السلطات الحكومية فى مختلف البلاد تحرص على توحيد الاتجاهات التربوية والتعليمية داخل بلادها وتحرير كل نشاط تربوى أو تعليمى يتعارض مع ذلك ••• ومن الضمانات التى تتخذها الدول عادة فى تحقيق ذلك ، فرض إشرافها على التعليم الأجنبى أو الخاص أو أى تعليم آخر يتوقع منه اتجاهات تربوية متباينة •

✓ ٥ - أنها عامل هام فى إحداث الحراك الاجتماعى •• ويقصد بالحراك الاجتماعى فى جانبه الإيجابى ، ترقى الأفراد وتقدمهم فى السلم الاجتماعى •• وللتربية دور هام فى هذا التقدم والترقى لأنها تريد من نوعية الفرد وترتفع بقيمته بمقدار ما يحصل منها • ومن ثم يتحسن دخل الفرد ويزداد بمقدار ما يجيد من مهارات معرفية وعملية لازمة لسوق العمل والانتاج • ويترتب على زيادة دخله فى وضعه الاقتصادى وبالتالي زيادة وضعه الاجتماعى نتيجة لعلو مكانته فى نظر الناس • يضاف الى ذلك أن التربية الى جانب ما يترتب عليها من زيادة الوضع الاقتصادى تعمل على ترقية أذواق الفرد واهتماماته وترفع من مستوى طموحه وتفجر آماله فى الحياة ، وهذه كلها عوامل تؤدى بالفرد فى النهاية الى الترقى فى السلم الاجتماعى •• وكما أن التربية يمكن أن تكون فى جانبها الإيجابى حراكاً اجتماعياً الى أعلى فانها فى جانبها السلبى تكون حراكاً اجتماعياً الى أسفل عندما يقل حظ الفرد منها ويهبط بمستواه عما ينبغى أن يكون عليه نسبة لأهله وأسرته • ولذلك تعتبر التربية عاملاً هاماً فى تحسين معيشة الأفراد وتذوب الفوارق الطبقيّة بينهم ، كما أنها فى النهاية

تضيف الى تحسين المستوى الاجتماعى للمجتمع ككل • وترفع من قدرته الذاتية على إحداث التقدم الاجتماعى المنشود •

٦ — أنها ضرورية لبناء الدولة المصرية •• ويعتبر الكلام السابق عن الجوانب المختلفة لأهمية التربية مندرجاً تحت هذا العنوان ، فالدولة المصرية محملة لكل هذه الجوانب •• ومفهوم الدولة المصرية واسع مطاط ويتسع كل هذه الجوانب ، وإذا كانت الدولة المصرية تعنى الدولة التى تعيش عصرها على أساس من التقدم العلمى والتكنولوجيا ويتمتع فيها الفرد بالحياة الحرة الكريمة ويرفرف على جوانبها أعلام الرفاهية والعدالة الاجتماعية ، فان التربية تلعب الدور الرئيسى فى إحداث كل ذلك ، ولذلك تعتبر التربية المدخل الحقيقى لتقدم الشعوب وتحقيق عزها ورخاءها •

تطور مفهوم التربية :

شهد مفهوم التربية عدة تطورات هامة على مر العصور فكان هذا التطور نتيجة التحولات الاجتماعية من جانب ، واتساع النظرة العلمية الى ميدان التربية من جانب آخر ، ومن أهم هذه التحولات •

١ — أن ميدان التربية انتقل من مرحلة الجهود المبثرة وغير المنظمة عندما كانت التربية مسئولية الأسرة وغيرها من قطاعات المجتمع الى مرحلة الجهود المنظمة التى تخطط لها البرامج وتنظم لها المشروعات وتكرس لها الجهود وتصدر بشأنها القوانين والتشريعات التى تنظمها وترسى قواعدها •

٢ — أنها انتقلت من مرحلة احتكار الأسرة لها الى مرحلة المنظمات المتخصصة التى تقوم لها وتشرف عليها وتوجهها وظهر الى جانب الأسرة المؤسسات الدينية والعسكرية والاقتصادية وأخيراً ظهرت المدرسية كم المنظمة تربوية رسمية •

٣ — أنها انتقلت من مرحلة تعليم القلة والصفوة الى تعليم جماهير الشعب

كل الشعب • فقد كانت التربية في الماضي مقصورة على فئة مختارة من الناس قادرة اقتصادياً واجتماعياً • أما الآن فقد أصبحت التربية حقاً لكل انسان تعترف به المواثيق الدولية والقومية على السواء •

وترقب على ذلك التزام كثير من الدول بتوفير حد أدنى من التعليم لكل أبنائها بصرف النظر عن الجنس أو اللون أو العقيدة أو المكانة الاجتماعية • • وقد يعجب الانسان من النمو الكمي الهائل الذي حدث في ميدان التربية خلال السنوات الأخيرة مما يدل على مدى التحول الجماهيري للتربية والتعليم في عصرنا الراهن • كما يتزايد من ناحية أخرى عدد السنوات التي يقضيها كل فرد في المدرسة مما يدل على مدى التوسع الرأسى الى جانب التوسع الأفقى الذى أشرنا اليه ، وقد جاء هذا بالطبع نتيجة لنمو المفاهيم الاجتماعية وغلبة المؤسسات الديمقراطية من ناحية ، وزيادة آمال الناس ومطالبهم في الحياة من ناحية أخرى ، وترتبط جماهيرية التعليم وزيادة الطلب الاجتماعى عليه بالضغوط الهائلة التى يواجهها أى نظام تعليمى في أى بقعة من العالم لكى يسمح باستمرار وعلى كل المستويات بقبول أعداد متزايدة من التلاميذ • ومن يدرى ربما يأتى الوقت الذى تصبح فيه المراحل الجماعية العليا للتعليم حقاً جماهيرياً أيضاً •

٤ — أنها انتقلت من كونها عملية تعليمية ضيقة تعنى بالحفظ والاستظهار والتحصيل الى كونها عملية ثقافية دينامية تتسامى بعقل الانسان وفكره وضميره وخلقه ، كما تتكامل فيها الأبعاد الجسمية والنفسية والاجتماعية وغيرها •

وأصبحت التربية تقوم على مفهوم شامل سنوضح خصائصه بالتفصيل فيما بعد •

٥ — أنها انتقلت من كونها عملية مرحلية تنتهى عند مرحلة تعليمية معينة أو زمن معين الى كونها عملية مستمرة مدى حياة الانسان من المهد الى اللحد •

٦ — وانتقلت التربية بمفهومها المهنى من كونها عملية يستطيع أن يقوم بها أى فرد الى كونها عملية مهنية تتطلب الإعداد والمران قبل ممارستها . وهكذا تتزايد النظرة الى التربية كمهنة لها احترامها كغيرها من المهن . . ومع أن التربية لم تصل بعد الى الدرجة التى تفرض فيها كل قواعد المهنة وأصولها لا اعتبارات معروفة فانها لا شك ماضية فى هذا الطريق . ان التربية والتعليم مهنة من أشرف المهن وأقدسها بعد الرسائل السماوية . وهى فى الواقع أساس غيرها من المهن . فمن الذى يكون الطبيب والمهندس والمحامى ورجل الأدب والفن . . انه المعلم . فالمعلم هو أساس تكوين الأفراد فى المهن المختلفة ولم يعد التعليم مهنة من لا مهنة له كما كان فى الماضى ، وانما أصبح عملية لها أصولها التى ينبغى أن يلم بها من يتصدى للاشتغال بالتعليم من خلال اعداده اعداداً مهنيّاً فى معاهد وكليات خاصة .

وكل الحقائق والمعلومات التى يلم بها المعلم عن العملية التربوية وشخصية المتعلم ونموه ومطالب هذا النمو من الناحية التربوية والمنهج الدراسى وأصوله وطرائق التدريس المختلفة واستخدام تكنولوجيا التعليم كلها جوانب أساسية يلم بها المعلم وتكون الحس المهنى لديه . . فالتعليم مهنة لأنه يقوم على التخصص ويحتاج لإعداد طويل يتدرب فيه معلم المستقبل على أن يعد نفسه عقلياً وعملياً للدخول فى المهنة . والتعليم مهنة لها دستور أخلاقها الذى ينص على أن هدف المهنة خدمة المجتمع قبل أن يكون هدفها الكسب المادى ، كما أن هذا الدستور الأخلاقى يفرض على المعلم ألا ييخل على تلاميذه بالمعرفة وأن يعلمهم الحقيقة ولا شيء غير الحقيقة ولا يجوز له أن يستغل ضعف تلاميذه بالسيطرة الفكرية عليهم أو ينقل اليهم تعصبه لفكرة معينة . وعليه أن يكون موضوعاً فى معالجة القضايا العلمية والجدلية على السواء وأن يكون بناءً لا هداماً فالدور المهنى للمعلم يجعل منه عضواً نافعاً للمجتمع يخدم أهدافه الكبرى ، ولا يجوز للمعلم أن يخلص على مكاسب شخصية من تلاميذه أو من آبائهم ولا يجوز له أن يسخرهم لخدمته .

والتعليم مهنة أيضاً لها روابطها المهنية وتقلباتها واتحاداتها التي تحفظ للمهنة شكلها الرسمي والتنظيمي وتكون حامية لها من خلال ما تضمه من شروط تنظم الدخول في المهنة كما تنظم واجباتها والتزاماتها •

ان التربية كما أشرنا مهنة تتوصل بالنظرية من أجل خدمة التطبيق ، وهي في ذلك شأنها شأن المهن الأخرى لها أصول متعددة تستوحى منها أبعادها وخصائصها ، ويلزم دارسي التربية والمبتغين بها على السواء معرفة تلك الأصول وإدراك هذه الأبعاد حتى يتكون الحس المهني لديهم ويتمتع ايمانهم بالمهنة ويزيد حرصهم على نموها وتطورها • ولا شك أن تعميق الجوانب المهنية للتربية يزيد من علو مكانتها وارتقاء شأنها في نظر المجتمع • وأن مما يزيد من قدر المعلم ومكانته في مجتمعنا المعاصر أن يصبح معلماً مقتدرًا يمارس المهنة على أصول علمية لا يلزم بها غيره •

ان ما يميز المعلم عن غيره هو أن المعلم المهني يستند في ممارسته للمهنة وفي اتخاذ القرارات التربوية المختلفة على أسس علمية يعده بها الإعداد المهني الطويل الذي تلقاه قبل دخوله المهنة في حين أن المعلم غير المهني — ونعني به الذي لم يسبق له إعداد مهني — فإنه يمارس المهنة ويتخذ قراراته التربوية بالاجتهاد الشخصي والمحاولة والخطأ •

والفرق كبير بين النوعين •• وان مما يزيد من مكانة مهنة التعليم ويرفع من شأنها أن يتوحد المصدر الذي يتخرج منه المعلم بصرف النظر عن المرحلة التي يعمل بها المعلم • واذا كانت مطالب الإعداد ستختلف بالطبع باختلاف المرحلة التعليمية التي يعد لها المعلم فان هذا لا يعنى تعدد مصادر إعداد المعلم بل يجب توحيد هذه المصادر في مصدر واحد •

ان توحيد مصدر إعداد المعلم أمر تفرضه النظرة الى التربية كمهنة شأنها في ذلك شأن المهن الأخرى • واذا كان الطبيب يعد في كلية الطب والمهندس في كلية الهندسة والمحامي في كلية الحقوق ، فان إعداد المعلم يجب أن يتمثل في كلية التربية باعتبارها الصيغة المهنية المناسبة • ويجب

أن يترك أمر إعداد المعلم أيضاً شأنه شأن المهن الأخرى إلى الجامعة وليس لوزارة التربية والتعليم فوزارة الصحة مثلاً لا تقوم بإعداد الطبيب ، وكذلك الحال بالنسبة للمهن الأخرى فلماذا تقوم وزارة التربية بالاشتراف على اعداد المعلم .. وإذا كان التطور التاريخي لمهنة التعليم قد حتم أن تقوم وزارات التربية بهذا الدور .. فإن الألوان قد آن لكى تتخلى وزارات التربية عن هذه المسؤولية للجامعات وقد توفرت لها كل امكانيات القيام بهذا الدور فى إعداد المعلم .

ان هذا التوحيد سيكون له آثار بعيدة المدى على مستقبل تطور مهنة التعليم والارتقاء بشأنها والارتقاء بمستواها وتحقيق وحدة المهنة ونقاوتها وتكاتفها وضمان الوصول بمستويات المهنة إلى معدلات عالية من الكفاءة والفاعلية .

ان النظام التكاملى لإعداد المعلم كما هو متمثل فى كليات التربية يعتبر صيغة مناسبة لاعداد المعلم ويجب تعزيزها والأخذ بها فى كل الدول العربية ، ويجب ألا يفهم من هذا الكلام أننا نريد الوقوف عند صيغة واحدة جامدة وانما ما نغنيه توحيد الصيغة كمصدر ، كما تتوحد كليات الطب والهندسة وغيرها كمصادر للاعداد للمهن . وفى نطاق صيغة كليات التربية يمكن الأخذ بنظم متنوعة لإعداد المعلم كالنظام التباينى أو المعالود أو المتسارع الذى يجمع بين الاعداد والعمل فى الميدان فى نفس الوقت . ويجب أن ينظر الى النظام التباينى لاعداد المعلم المتبع حالياً على أنه نظام يمكن أن يوصف بأنه فى حقيقته نظام للطوارئ ، فهو ليس نظاماً لاعداد المعلم وانما هو نظام « ترقىعى » لاعداد المعلم ان صح هذا التعبير .

ولهذا النظام عيوب كثيرة فى مقدمتها أنه لا يجتذب أحسن العناصر لأن من يلتحق بهذا النظام يكون من خريجي الجامعة الذين لم يتيسر لهم العمل الذى يتطلعون اليه فيتوجهون عن غير رغبة عادة الى طريق التدريس .

ولكن هل هناك حقيقة فرق بين أداء المعلم المهني وغيره ؟

اننا أحياناً نسمع من المسؤولين في وزارات التربية والتعليم وهي الوزارات التي تستخدم المعلمين أنهم لا يلحظون فرقاً حقيقياً في الأداء بين المعلم التربوي وغيره . . وهذه قضية خطيرة لأنها وإن كانت تشير الى ضعف إعداد المعلم التربوي فإنها أيضاً توحى بأن التعليم أمر يقدر عليه أى انسان ، أى أنها تؤكد ما يقال عادة بأن التعليم مهنة من لا مهنة له . وهنا ممكن الخطر ، اننا نريد أن نرتقى بالتعليم ليصبح في مصاف المهن الاقمية . وهذا لا يتأتى إلا اذا سلمنا بضرورة الإعداد المهني ووضعتنا له الضمانات الكفيلة بانجاحه وزيادة فاعليته .

ان المعلم التربوي المهني يستند في قراراته التربوية كما أشرنا الى الأصول العلمية للعملية التربوية التي تدرب عليها خلال اعداده كمعلم . وهو يتعلم من خلال هذا الاعداد ما يساعده على تكوين الحس المهني لديه كما يمكنه من اصدار الأحكام المهنية . فالحقائق والمفاهيم والأسس والنظريات التي يتعلمها عن شخصية المتعلم من حيث نمو قدراته واستعداداته ودوافعه واهتماماته وميوله وقوانين التعلم المختلفة وشروط التعلم الجيد ونظرياته المختلفة وما يتعلمه عن المسادة الدراسية وأسس اختيارها وتقديمها للمتعلم وطرائق التدريس واستخدام تكنولوجيا التعليم وأساليب التعليم المستخدمة بروده بالمهارات المعرفية والسلوكية التي تمكنه من ممارسة عمله على أسس علمية وليس بطريقة ارتجالية اجتهدية . كما أن المواد الدراسية التربوية التي يدرسها تتكامل فيما بينها لتكون لديه المناخ المناسب الذي يمكنه من ممارسة عمله بطريقة عقلانية رشيدة . ومن هنا فلا بد أن ينمكس كل ذلك على أداء المعلم المهني ولا بد له أن يكون متميزاً في هذا الأداء عن غيره ممن لم يتلقوا هذا الاعداد المهني .

أصول التربية :

يقصد بأصول التربية في أوسع معانيها كل ما تستند اليه التربية من

مبادئ وأسس ومفاهيم وأساليب نظرية وتطبيقية تحكم العمل التربوي وتوجه الممارسات التربوية .

إن التربية مهنة تتوسل بالنظرية من أجل خدمة التطبيق وهي في ذلك شأنها شأن المهن الأخرى لها أصول متعددة تستوحى منها أبعادها وخصائصها ، ويلزم دارسى التربية والمشتغلين بها على السواء معرفة تلك الأصول وإدراك هذه الأبعاد حتى يتعمق إيمانهم بالمهنة ويزيد حرصهم على نموها وتطورها ، وتأكيداً لما نقول فإننا سوف نجعل القول في هذه المقدمة حول الأصول المختلفة التي تستند إليها التربية .

إن أول ما يدرسه طالب التربية من أصولها هي الأصول التاريخية ، فيتعلم عن نشأة المدرسة وتطورها عبر عصور التاريخ ، ويدرس كيف نشأت التربية كمؤسسة من مؤسسات المجتمع . وإيماناً بضرورة نقل الثقافة من جيل الى آخر وذلك حتى يتوفر للمجتمع صفة الاستمرار الحضارى ، وجزء من الأصول التاريخية للتربية يتمثل في دراسة تطور الفكر التربوي أو بعبارة أخرى تصور المفكرين لما يجب أن تكون عليه التربية وما هي الوظائف الحقيقية التى تؤديها للمجتمع ، وكيف كانت المدرسة فى العصور المختلفة تواجه مشكلات المجتمع ، وهل يمكن الاستفادة من خبرات الماضى فى هذا الصدد فى حل مشكلات اليوم ، وهذا البعد التاريخى يعطى للتربية بعداً أطول .

وبالإضافة الى الأصول التاريخية نجد أصولاً اجتماعية للتربية وذلك لأن التربية مؤسسة اجتماعية والمدرسة منظمة من منظمات التربية فى المجتمع ، أى أنها لا تنشأ فى فراغ إنما تنشأ فى نظام اجتماعى وتستمد منه خصائصها ومقوماتها بل لا بد لها من أن تتعامل وتتفاعل مع بقية منظمات المجتمع الأخرى حتى تحقق فاعلية النظام ككل ، ونجد المدرسة تلعب أكثر من دور فى المجتمع عامة والمجتمع العصرى خاصة . فبالإضافة الى نقل الثقافة والحفاظة عليها ، نجدها تقوم باعداد وتدريب القوى البشرية

اللازمة لتنشيط منظمات المجتمع المختلفة من مصانع ومستشفيات ومرافق ودور العبادة ، ونجدها كذلك تلعب دوراً رئيسياً في الضبط والتكامل الاجتماعي ، كما أنها أداة للتغير والتجديد في المجتمع تصنع التغير وتحدد ملامح التجديد . وقد يتبادر الى ذهن القارئ تعارضاً أو تناقضاً بين وظيفة المحافظة على الثقافة ووظيفة تجديدها ، ولكن المحافظة لا تعنى تثبيت القوالب والأنماط القديمة للثقافة وانما تعنى تقديم خبرات الأجيال الماضية الى الجيل الحاضر - أو المختار من هذه الخبرات - وبذلك يتفاعلون معها ويعملون فكرهم فيها وعن طريق التفكير وإعمال الفكر يتم الاختراع والابتكار والتعديل والاضافة ، فبمقدار ما يفكر الأفراد بمقدار ما يتغير المجتمع وتحدث فيه ظاهرة الإغناء الثقافي وهي ظاهرة صحية على طريق التغير الاجتماعي .

وترتبط بالأسول الاجتماعية - أو دراسة التربية من اطار اجتماعي - الأسول النفسية أو دراسة التربية من حيث تأثيرها في الفرد الذي هو محور العملية التعليمية . فمن أجل التلميز ينشئ المجتمع المدارس ويجهزها بالاثاث والامكانيات ويعد لها المدرسين ، وهذا التلميز يعم دارس التربية من عدة زوايا أهمها كيف ينمو ؟ وما هي خصائص نموه ؟ ومشكلات مراحل النمو المختلفة ؟ ويوجب على هذه الأسئلة وغيرها علم نفس النمو ، ثم يتعرض للتلميز أيضاً من زاوية ثانية وهي تتعلق بكيفية تعلمه والعوامل التي تحكم الموقف التعليمي وتؤثر فيه ، ويختص بذلك فرع التعلم من مجال علم النفس وهو فرع هام جداً للتطبيق التربوي ، إذ أننا نوجه أساليبنا وطرقنا التربوية حسب ما نصل اليه من نتائج في مجال سيكولوجية التعلم ، ونستطيع القول بأن الأسول الاجتماعية والنفسية للتربية تعطيها بعد « العرض » .

ويبقى بعد ذلك الأسول الفلسفية للتربية وهي الأسول التي نستوحي منها بعد « العمق » ولاشك أن المهنة تسمو على الحرفة وتختلف عنها في كونها تعتمد على أصول علمية توجه تطبيقاتها ، كما يوجد فيها قانون

للأخلاقيات يرتبط به أبنائها ويلتزمون بروحه وينصه في تصرفاتهم في أثناء وخارج العمل المهني على السواء . . ومهنة التربية تستند الى أصول علمية كبيرة مستمدة من ميادين دراسية خاصة من العلوم الانسانية والاجتماعية وفي مقدمتها علم النفس والانسان والاجتماع والاقتصاد ، وهذا يجعل التربية ميداناً غير مستقل بذاته ، ولكنها ميدان متداخل التخصصات مع ميادين أخرى . ولا شك أن اعمال الفكر في المسائل التربوية والنظر الى القضايا التربوية بعمق وتمحيص وتكوين فلسفة واضحة للتربية ترتبط بفلسفة المجتمع ذاته وتتكس حاجاته لما يزيد من مهنة التربية ويؤكد دورها للفرد والمجتمع على السواء .

هذه هي الأصول المتعددة للتربية أردنا أن نؤكد بهذا العرض الموجز لها عدة حقائق رئيسية أهمها :

١ - أن التربية مهنة وسيلتها النظرية وغايتها التطبيق .

٢ - أن التربية كمجال للدراسة تستمد أصولها ومحتواها من ميادين المعرفة الأخرى .

٣ - أن التربية مؤسسة اجتماعية والمدرسة منظمة لها وهي منظمة من منظمات التربية أنشأها المجتمع لتحقيق أهداف مؤسسة التربية في « تثقيف » أفراد المجتمع وإعدادهم .

٤ - لأن التربية مجال معتمد على المجالات الأخرى فان مناهج البحث فيها تعتمد على تخصص الباحث والخلفيات الثقافية التي تحكم تخصصه ، فاذا كان متخصصاً في علم النفس غلب على منهجه الجانب التجريبي والاحصائي وظهر اهتمامه بالظواهر النفسية ووضح تركيزه على الفرد المتعلم وسلوكه .

وإذا كان الباحث من علماء الاجتماع وضح اهتمامه باجتماعيات التربية وتركيزه على المدرسة كنظام اجتماعي جزئي أو فرعي وعلاقة

الجزء بالكل ؛ وإذا كان الباحث من هواة التاريخ غلب المنهج التاريخي على تناولته للتربية وهكذا .. فإن قارئه المتدبر يجد نفسه مضطراً للاطلاع على الكثير من مناهج البحث وخصائص كل منهج يستطيع تفهم ما يقرأ .

علوم التربية « Educational Sciences » :

ينظر الى التربية بمعناها المهني على أنها علم معتمد التخصص ؛ أنه يعتمد على تخصصات العلوم الأخرى . ويرجع بذلك الى أن الانسان وهو موضوع التربية ، هو أيضاً موضع اهتمام كل العلوم الأخرى . والواقع أن التربية ليست وحدها دون سائر العلوم في اعتنايا غنى غيرها . فالعلوم بصفة عامة على اختلاف ميادينها يعتمد بعضها على الآخر بدرجات متفاوتة . فالاحصاء والرياضة مثلاً يدخلان في العلوم ، وعلم الطب يحتاج الى علم الأحياء والكيمياء والطبيعة وغيرها ، والجغرافيا والتاريخ يحتاج كل منهما للآخر ، وكذلك بالنسبة للتاريخ والآداب وهكذا .. بيد أن اعتماد التربية على غيرها من العلوم قد يكون أكثر بالنسبة لبعضها من العلوم . وهذا يرجع كما أشرنا الى أن التربية تحتاج كل هذه العلوم في محاولتها لفهم الجوانب المختلفة للانسان وهي جوانب معقدة ومتشعبة تحتاج تصافر كل هذه العلوم . ويمكن أن نميز من بين علوم التربية قطاعين رئيسيين يتفرجان تحتها . أحدهما يطلق عليه العلوم النفسية وقطاع آخر يطلق عليه العلوم التربوية . وحتى يمكن أن نعطي دارس التربية فكرة سريعة موجزة عن هذه العلوم فاننا سنحاول عرض فكرة مختصرة عن أهم علوم التربية بشقيها النفسى والتربوى .

أولاً - قطاع العلوم النفسية :

يندرج تحت هذا القطاع عدة علوم تهدف كلها الى دراسة سلوك الانسان وشخصيته بهدف توجيه تربيته على أسس سليمة . ولهذا القطاع دور هام في اعداد المعلم بما يقدمه له من معلومات مفيدة وأساليب

علمية تمكنه من القيام بوظيفته التربوية على أسس سليم . والواقع أن تطور علوم التربية مدين بالفضل الكثير لجهود علماء النفس وما قدموه من اسهامات عظيمة للمشتغلين بالتربية من منظرين وممارسين . ولا يمكن لأي معلم ولا لأي دارس للتربية أن يتكسب تكويناً علمياً ومهنياً جيداً ما لم يدرس هذا القطاع الهام من العلوم النفسية التربوية . ويجب هنا أن نشير الى هذا القطاع يختلف عن مجال علم النفس العام في أنه موجه بصفة أساسية الى التربية والتعليم وان كان هناك عناصر مشتركة بينهما .

١ - علم النفس التربوي « Educational Psychology » :

ويسمى أحيانا بعلم النفس التربوي أو سيكولوجية التعلم وهو يعني بصفة أساسية بكل ما يتعلق بعملية التعلم عند الانسان من حيث طبيعتها وقوانينها ونظرياتها وشروط التعلم الجيد .

٢ - علم نفس النمو « Development Psychology » :

ويعنى بدراسة مراحل النمو المختلفة للفرد كما يدرس مظاهر هذا النمو واتجاهاتها المختلفة في أبعادها الجسمية والعقلية والانفعالية . ويعنى أيضاً بدراسة المطالب التربوية للنمو في مرحلة ومظاهره المختلفة .

ويهم علم نفس النمو المشتغلين بتعليم الصغار والكبار على السواء إلا أنه من الطبيعي أن يكون تركيز الدراسة على المرحلة العمرية التي تهم المعلم بعنفه أساسية . فإذا كان المعلم يعد للتعليم العام فإن دراسته تتركز أساساً على مرحلتى الطفولة والمراهقة ، أما إذا كان المعلم يعد لتعليم الكبار فإن دراسته تتركز عادة على الفئة العمرية للكبار الذين سيقوم بتعليمهم . وقد يقسم هذا العلم لأغراض الدراسة الى فروع أصغر بكل مرحلة عمرية على حده مثل : علم نفس الطفل ، علم نفس المراهق ، وعلم نفس الكبار .

٣ — علم النفس الفارق « Differential Psychology » :

وهو يعنى بدراسة الفروق فى السمات النفسية والعقلية بين الأفراد فى ارتباطها بالعوامل المختلفة مثل عامل السن أو الجنس أو الوراثة أو البيئة أو الوضع الاقتصادى والاجتماعى .

كما يعنى بالأساليب والوسائل والطرائق التى تقيس هذه السمات المختلفة من اختبارات ومقاييس عقلية ونفسية .

٤ — الصحة النفسية « Mental Hygiene » :

تتعلق الصحة النفسية بدراسة الأسس والأصول العلمية التى تساعد المشتغلين فى هذا الميدان على تقديم الاستشارات والخدمات الضرورية لتوفير المناخ النفسى المناسب لفرد وتجنبه الظروف التى قد تؤدى الى اضطرابه العقلى أو النفسى :

٥ — علم النفس الاجتماعى « Social Psychology » :

يتعلق علم النفس الاجتماعى بدراسة سلوك الجماعة ودينامياتها ودراسة تأثير الجماعة على نمو الشخصية كما يتفق أيضاً بدراسة التفاعل الاجتماعى وما يتصل بذلك من المقاييس السوسيومترية التى تقيس هذا التفاعل فى اتجاهاته المختلفة .

ثانياً — قطاع العلوم التربوية :

يندرج تحت هذا القطاع عدة علوم تتناول العملية التربوية من زوايا مختلفة تاريخية أو اجتماعية أو فلسفية أو مقارنة كما تتناول هذه العلوم المناهج الدراسية وطرق التدريس وهو ما سنفصل الكلام عنه بعض الشيء فى السطور التالية :

١ - تاريخ التربية « History of Education » :

يتعلق موضوع تاريخ التربية بمعالجة التربية من المنظور التاريخي وهذا يعنى أن موضوع التاريخ يتعلق بالأحداث والأشخاص والعلاقات الزمانية والمكانية ومحاولة تفسير كل هذه الأمور تفسيراً ذا معنى يربط بينها وينظم علاقاتها . وعلى هذا الأساس يمكن أن نفهم أن موضوع تاريخ التربية يتعلق بالتاريخ لقطاع واحد من قطاع الثقافة الانسانية العريضة هو قطاع التربية .

وإذا كان التاريخ يدرس الأحداث كما يدرس الشخصيات باعتبار هذه الشخصيات هي نفسها صانعة التاريخ فان تاريخ التربية يعنى أساساً بالممارسات التربوية كيف كانت عبر العصور المختلفة ، وكيف تطورت الأهداف والأنماط التربوية عبر هذه العصور ؟ وكيف تختلف للتربية باختلاف المجتمعات واختلاف العصور ؟ كيف نشأت المدرسة كمؤسسة تربوية ؟ وكيف تطورت ؟ ولماذا تختلف أساليبها وأدوارها من مجتمع لآخر ؟ كيف كانت التربية انعكاساً لآمال الشعوب وأمانها ؟ وكيف كانت التربية انعكاساً للأوضاع الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية في المجتمعات المختلفة ؟ ولماذا تختلف النظم التعليمية باختلاف المجتمعات ؟ وكيف تأثرت هذه النظم بالبنية الفوقية والتحتية للمجتمعات على اختلاف أشكالها ؟ لماذا كانت هناك نظم تعليمية تقدمية تحررية على تحرير فكر الانسان وانطلاقه وأخرى تسلطية استبدادية تحجر على الفكر وتقيدته وتحد من انطلاقه وحرية ؟ وهنا ينبغي أن نميز بين تاريخ التربية وبين تطور الفكر التربوي ، فكما قلنا تاريخ التربية يعنى بصورة رئيسية بالممارسات التربوية عبر العصور المختلفة ، أما تطور الفكر التربوي فيتعلق بتطور النظرية التربوية كما يتصورها فلاسفة التربية على مر العصور المختلفة ، أو بعبارة أخرى هو دراسة لآراء فلاسفة التربية عبر العصور ولكن على الرغم من هذا التمييز بين تاريخ التربية وتطور الفكر التربوي - فان مؤرخي التربية يتناولون أيضاً معالجة آراء فلاسفة التربية عبر العصور المختلفة باعتبار هؤلاء الفلاسفة انعكاساً لمجتمعاتهم

وباعتبار أن آراءهم تمثل أهمية بالنسبة للمجتمعات التي ظهوروا فيها ، بل ان آراء بعضهم كانت أيضاً أساساً للممارسات التربوية عبر العصور والمجتمعات المختلفة . ومن هنا كان من الضروري أيضاً ألا يغفل تاريخ التربية في دراسته للممارسات التربوية معالجة أصحاب النظريات التربوية وفلاسفة التربية الذين ظهوروا عبر العصور المختلفة .

٢ - اجتماعيات التربية « Sociology of Education » :

وهي تتعلق بدراسة الجوانب الاجتماعية للتربية وتعتمد على علم الاجتماع وتقنياته في تناولها للعملية التربوية في مجال العلاقات الاجتماعية .

ومن التحولات الهامة المعاصرة في علم الاجتماع اهتمامه بموضوع التربية ، ففي الماضي قلما نجد من بين علماء الاجتماع الكلاسيكيين من يولى اهتمامه بالتربية .

ويمكن أن نشير الى « دوركايم » كواحد من أولئك الذين أولوا اهتماماً كبيراً بالتربية وربما يرجع ذلك الى أنه شغل في فترة ما من حياته كرسي الأستاذية في علم التربية وعلم الاجتماع في السوربون . ويتميز دوركايم من بين علماء الاجتماع الكلاسيكيين بتأثيره لا على تطور ميدان التربية فحسب ، وإنما بتأثيره على تطور علم الاجتماع بصفة عامة . ونجد كثيراً من الكتاب والمؤلفين في التربية يرجعون الى كتاباته يقتبسون منها ويشيرون اليها .

وقد أغرم المؤلفون والكتاب في الميدان بالتمييز بين الأعمال الأولى المبكرة التي يطلقون عليها علم الاجتماع التربوي « Educational Sociology » وبين الأعمال المعاصرة والراحة ويطلقون عليها اجتماعيات التربية « Sociology of Education » . والواقع أن التمييز بين المصطلحين يشوبه الكثير من الخلط والغموض ، كما أن استخدام المصطلحين يشير من الناحية الزمنية على الأقل أن المصطلح الأخير قد حل مكان المصطلح الأول .

ويحاول « إيفان ريد » التمييز بينهما على النحو التالي (١) :

علم الاجتماع التربوي :

يعنى أن هناك أنماط متنوعة من علم الاجتماع وأن علم ما يتعلق منها بالجانب التربوي هو الذى يسمى بعلم الاجتماع التربوي ، وهذا يعنى أن من بين فروع أو أنماط علم الاجتماع ما ليس تربوياً . وقد نجادل فى أن علم الاجتماع التربوي يتضمن كل ميدان علم الاجتماع كما أن موضوعه نفسه يتعلق أساساً بالتربية فى أبعادها المختلفة وباعتبار أن التربية هى وسيلة المجتمع فى الحفاظ على بقاءه ووجوده واستمراريته .

ويبدو أن هذا المصطلح يطلق على الميدان الذى ظهر نتيجة التزاوج بين علماء التربية وعلماء الاجتماع .

ويحاول علم الاجتماع التربوي أن يحل المشكلات التربوية أو يتطلب عليها بطريقة عملية باستخدام علم الاجتماع . وإن أهم ما يميز هذا الفرع من الدراسة هو تغليب الطابع التربوي على الطابع الاجتماعى فيه ، وربما يرجع ذلك إلى أن المؤلفين فيه أو القائمين بتدريسه كانوا من بين التربويين .

اجتماعيات التربية :

وتعنى بتطبيق علم الاجتماع على التربية . وبمعنى آخر وعلى نقيض علم الاجتماع التربوي تعنى اجتماعيات التربية الدراسة الاجتماعية للتربية على غرار اجتماعيات الأسرة أو اجتماعيات الأديان .. وهكذا .

ويمثل هذا الميدان تحولاً من جانب علماء الاجتماع واعترافهم بأن التربية هى أحد المجالات المليئة والأهمية بل والمشروعة لدراساتهم .

(1) Reid, I. : Sociological Perspectives on School and Education. Open Books Publishing Limited, London, 1978, pp. 7-20.

وتعنى اجتماعيات التربية بحل المشكلات التى تنشأ عن الرغبة لفهم التربية باعتبارها مؤسسة اجتماعية ، ويهمن أن نعرف وظائفها وعلاقاتها بجوانب المجتمع الأخرى .

وهكذا يمكن القول بأن لاجتماعيات التربية عدة اتجاهات :

أولاً : الاتجاه النظرى ، أو اتجاه التنظير الذى يحاول أن يشرح الأحداث وللظواهر فى عبارات بسيطة ، والبحث عن تفسيرات للاختلافات بين الأطفال فى أدائهم المدرسى فى ميادين خارج المدرسة نفسها .

ثانياً : الاتجاه الأمبريقي الذى يحاول البحث عن التفسيرات والتحقق من صدقها من خلال الملاحظة .

ثالثاً : الاتجاه الموضوعى الذى يتعلق بموضوعية الملاحظة بصرف النظر عن اتجاه الملاحظ نفسه والتسليم بتأثير اتجاه الشخص الملاحظ على ما يلاحظه والاعتراف بقيمة وأهمية الاتجاهات ووجهات النظر الأخرى .

وهذه الاتجاهات الثلاثة تمثل الأعمدة التى تستند إليها اجتماعيات التربية فى أسسها العملية وهو ما يميزها عن علم الاجتماع التربوى .

ويشير « ريد » الى أن على الرغم من هذا التمييز الذى يبدو جذاباً بين علم الاجتماع التربوى واجتماعيات التربية فإن التقسيم بينهما قد يؤدى الى البعد عن جادة الطريق .

٢ — التربية المقارنة « Comparative Education » :

هو مجال من مجالات الدراسة التربوية يتعلق بدراسة النظم التعليمية فى الدول المختلفة ومقارنة النظريات والممارسات التربوية فى الدول المختلفة بهدف توسيع فهمنا وتعميق ادراكنا للمشكلات التربوية فى أنظمتنا التعليمية ، كما أن التربية المقارنة تساعدنا فى التعرف على بدائل

الحلول التي استخدمتها النظم التعليمية المختلفة في مواجهة المشكلات التعليمية والتغلب عليها • وتساعد الدراسات المقارنة في تخطيط التعليم وتطويره وإصلاحه في كل مجالاته المختلفة كما أنها ضرورية كأساس هام يبنى عليه اتخاذ القرارات التربوية •

٤ — فلسفة التربية «Philosophy of Education» :

تمثل فلسفة التربية بعد العمق بالنسبة للعلوم التربوية من حيث أنها تمكنا من دراسة ونقد وتحليل العملية التربوية في أبعادها الشمولية والكلية • ذلك أن الفلسفة بحكم كونها أسلوباً للتفكير تعنى بتمديد المفاهيم وتوضيحها وتعميق فهمنا لها •

ولفلسفة التربية وظيفتان رئيسيتان :

الأولى : أنها تساعدنا على التفكير في المفاهيم والمشكلات التربوية بصورة واضحة ودقيقة وعميقة ومنظمة • وهذه هي الوظيفة التوضيحية لها التي تساعدنا على أن نكون أكثر وعياً وإدراكاً لأبعاد الموضوعات الهامة ، كما أنها تساعدنا في تقويم الحجج والأدلة وتعمل على تحرير عقولنا من طغيان التصلب في الرأي وسلطان الأفكار التقليدية القديمة •

وهذه الوظيفة تتعلق بدور فلسفة التربية في تحسين السياسات والقرارات التربوية • وإذا لم تؤد فلسفة التربية الى مثل هذا التحسين فإنها تكون مجرد تعرين عقلى •

الثانية : الوظيفة الثانية لفلسفة التربية أنها تساعدنا على تصور التفاعل بين الأهداف والأغراض التربوية والمواقف التربوية المحددة والربط بينها لتوجيه قراراتنا • وهي بهذا تساعدنا على رؤية أوضح للأهداف الجديدة ، كما أنها تدفعنا للتحرك من أجل تحقيق هذه الأهداف •

وهكذا تكون فلسفة التربية همزة الوصل بين المستوى النظري للتحليل الفلسفى والمستوى العلمى للقرارات والاختبارات التربوية :

٥ - تكنولوجيا التعليم «Educational Technology» :

يتعلق هذا الميدان من ميادين التربية بالاستفادة من الانجازات التكنولوجية وتسخيرها لخدمة مجال التربية والتعليم ويشمل ذلك استخدام الأجهزة السمعية والبصرية في التعليم بما في ذلك التعليم المبرمج والتعليم الذاتي والتعليم بالآلات والمعلل الإلكتروني .

٦ - المناهج الدراسية «Curricula» :

تستخدم المناهج الدراسية بعدة معاني فهي في معناها العام تمثل كل نشاط تربوي موجه تقوم به المدرسة في داخلها وخارجها وهذا يشمل كل ما يقوم به التلاميذ من أنشطة تربوية وتعليمية موجهة سواء كانت في الفصول الدراسية أو خارجها ، في نطاق المدرسة أو خارج أسوار المدرسة ، في الزيارات والرحلات التي يقوم بها التلاميذ تحت اشراف وتوجيه المدرسة .

وهي في معناها المحدد تشمل المقررات الدراسية في المجالات المختلفة اللغوية والتاريخية والرياضية والعلمية والأسس العلمية التي تبني عليها هذه المقررات في مراحل التعليم المختلفة .

٧ - طرق التدريس «Methods of Teachings» :

وهو مجال من مجالات الدراسة التربوية يعني بتطبيق الأسس والمبادئ العلمية في المواد التربوية المختلفة وتكييفها للموقف التعليمي والتربوي داخل الفصل من خلال الأنشطة التي يقوم بها المعلم .

وهكذا تكون طرق التدريس مجال تطبيقات العلوم التربوية المختلفة التي سبقت الإشارة إليها في الموقف التعليمي ومن جانب المدرس في مادة تخصصه وليست هناك طريقة وحيدة للتدريس يلتزم بها المعلم وانما هناك مبادئ علمية يجب أن يراعيها المعلم في أثناء تدريسه ، كما أنه يجب أن يبنى قراراته المهنية التي يتخذها في الفصل على أساس علمي مستمد

من الأصول العلمية التي تروده بها العلوم التربوية وهكذا تكون طريقة التدريس التي يتبعها المعلم موجهة علمياً وليست متروكة على أساس المحاولة والخطأ أو الاجتهاد الشخصي .

أساليب وأنماط تعليمية :

خلال المقيدين الماضيين قام علماء التربية بتطوير أنماط وأساليب متعددة من طرائق التدريب على الأداء للمعلمين منها طريقة التعليم المصغر « Teaching Micro » وطريقة المحاكاة أو المماثلة أو التقليد « Simulations » وطريقة تحليل التفاعل « Interaction Analysis » والتعلم بالانتماء Based Instruction Competency وغيرها من الطرق التي بدأت كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين في استخدامها بنجاح في مختلف بلاد العالم .

وقد بهرت هذه الطرق المربين وسحرت عقولهم عند بدء ظهورها لكن حماسهم لها سرعان ما أخذ في الهبوط عندما بدأ يساورهم الشك في كفاءة هذه الطرق وفعاليتها كأساليب أفضل لتدريب المعلمين وإعدادهم . ومع ذلك فإن هذه الأساليب لم تفقد قيمتها وأهميتها وما زالت تشكل أساساً معرفياً هاماً لكل المشتغلين بالتربية وسنحاول أن نقص الكلام عن كل طريقة أو أسلوب من هذه الأساليب في السطور التالية :

١ - التعليم المصغر « Micro Teaching » :

التعليم المصغر كما يعرفه « جود » في « مجمه التربوي » هو أسلوب من أساليب التدريس التي طورتها جامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية من أجل الاستفادة به في المجالات الآتية :

- (أ) تقديم الخبرة الأولية والممارسة في التدريس (للمعلم المستقبل) .
- (ب) بحث واستقصاء فاعلية التدريب مع تحكم في الشروط والظروف .
- (ج) التدريب أثناء الخدمة للمعلمين ذوي الخبرة .

ويرجع الفضل في تقديم فكرة التعليم المصغر الى دوايت آلين
Dwight Allen من جامعة ستانفورد سنة ١٩٦٦ م •

ويكون التعليم المصغر عادة لفترة مدتها خمس دقائق لمجموعة من الطلاب لا تزيد عن ثمانية يتم تدريبهم خلالها على مهارة معينة يسهل اكتسابها • • وهكذا يعنى التعليم المصغر صغر عدد المتعلمين ومدة الدرس والمهارة المراد تعليمها • وفى مجال اعداد المعلم يطلب من المعلم أن يقوم بتدريس درس ما أو إعادة تدريسه فى ضوء توجيهات المشرف وملاحظات زملائه من الطلبة • ومن الممكن تسجيل الدرس على شريط فيديو حتى يمكن للمعلم أو المتدرب مشاهدته فيما بعد والوقوف على طريقة أدائه للدرس • والتعليم المصغر الى جانب كونه أسلوباً من أساليب اعداد المعلمين قبل الخدمة هو أيضاً أسلوب لتدريبهم أثناء الخدمة وفى كل هذه الأحوال يكون المعلم أو المتدرب فى موقف أشبه ما يكون بالوقوف فى العمل حيث يقوم بالتدريب على أداء الدور أو تمثيله أو محاكاته •

٢ - التمثيل أو المحاكاة «Simulation» :

وهو أسلوب من أساليب التعليم والتدريب يتم من خلاله توفير المواد التعليمية والمناخ والظروف التى تشبه ظروف الموقف الفعلى أو الأصلى المطلوب من الفرد أداء العمل فيه • ويطلب من المتعلم فى هذا الموقف تقليد الدور الذى يمكن أن يؤديه فى هذا الموقف • وهذا يعنى أن يقوم المتعلم بلعب الدور المطلوب منه فى المستقبل فى موقف تعليمى صناعى يقترب فى عناصره من الموقف الأصلى وهو ما يسمى بطريقة تمثيل الدور • هناك أسلوب آخر يقوم على اختيار مشكلات معينة يستعان على عرضها أو شرحها بفيلم قصير ثم يطلب من المتدرب أن يتصرف لحل هذه المشكلات أو مواجهتها بصورة طبيعية تماماً كما لو كانت فى الموقف الحقيقى •

٣ - تحليل التفاعل «Interaction Analysis» :

يعتبر تحليل التفاعل كما أشرنا أسلوباً من أساليب التدريب على

الإداء • وهو يقوم كما يبدو من تسميته على ملاحظة ورصد شتى التفاعلات التي تحدث في الفصل أثناء الدرس •

ويقوم برصد التفاعل داخل الفصل أحد المتدربين من المعلمين أو شخص آخر مخرب ، ويقوم هذا المتدرب بملاحظة سلوك المعلم والتلاميذ في تفاعل كل منهم من الآخر ورصد هذا السلوك في استمارة خاصة أعدت لهذا الغرض •

ويجب أن يدرب الفرد على استخدامها قبل القيام بالمهمة • وقد يستخدم أيضاً التسجيل السمعي البصري • وهناك عدة طرق لتحليل التفاعل من أشهرها طريقة فلاندرز « Flanders » •

ووفقاً لهذا النظام يقوم المتدرب بملاحظة ما يحدث داخل الفصل كل ثلاث ثوان • والسلوك المطلوب ملاحظته داخل الفصل إما كلياً من جانب المعلم أم من جانب التلاميذ ، وأما سؤالا من جانب المعلم أو التلاميذ ، وإما فترات صمت •

والهدف النهائي هو تحديد نمط وطبيعة التفاعلات التي حدثت داخل الفصل ونمط طريقة التدريس وتأثيرها على العلاقات التي تسود الفصل •

٤ — التعليم بالانتقان « Competency Based Instruction » :

يعرف التعليم بالانتقان تعريفات مختلفة • لكنه في أبسط تعاريفه يعني التعليم الموجه لانتقان مهارات محددة في المجال المعرفي أو في المجال الوجداني أو العاطفي أو في المجال النفس هركي أو المهارات العملية • ويعتمد هذا النوع على كل مراحل التعليم من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية • ويمكن توضيح فكرة التعليم بالانتقان باستعراضنا لأهم الأسس التي تقوم عليها (١) •

(1) See : Competency Based Education, by J. Palardy and J.Eisele-
in : Teaching Today : Tasks and Challenges by : J. Palardy (ed). Macm-
illian Publishing Co., Inc. N.Y. 1975 pp. 214-217.

أولاً : يقوم التعليم بالالتقان على وصف مفصل للمهارات السلوكية المتوقع من المتعلم إجادتها • وعادة ما يشار إلى المهارات السلوكية بمسميات أخرى متعددة مثل الأهداف السلوكية أو الأهداف الأدائية أو الأغراض الاجرائية أو الأغراض التعليمية • وبصرف النظر عن تعدد هذه المسميات فإن السلوك المطلوب تعليمه أو اتقانه يجب أن يتوفر فيه :

— تحديد السلوك نفسه •

— تحديد الشروط أو الظروف التي يظهر فيها السلوك (سلوك لفظي أو عملي مثلاً) •

— تحديد المعيار الذي يمكن على أساسه تحديد المستوى لاجادة السلوك المطلوب أو اكتساب المهارة • ويمكن توضيح كل هذه الشروط الثلاثة بالأمثلة التالية :

— يجب على التلميذ أن يجمع وي طرح أو يقسم ٩٥ ٪ من الأسئلة المقدمة له •

— يجب على التلميذ أن ينطق نطقاً صحيحاً ٩٠ ٪ من التعبيرات الانجليزية التي يطلب بها •

— يجب على التلميذ أن يجمع وي طرح أو يقسم ٩٥ ٪ من الأعداد المقدمة له •

والفكرة الرئيسية هنا أن المتعلم يطلب بالوصول إلى مستوى من الدقة والاتقان لمهارة سلوكية معينة • وهذه الفكرة في حد ذاتها تلقى تقبلاً متزايداً من جانب المربين ، لا سيما في السنوات الأخيرة كما أنها تقيد المعلم في احكام طريقة تدريسه وتوجيه استراتيجيات التدريس على أساس مجدد واضح • ولا شك أن وضوح الهدف وتحديده يساعد على اختيار وسائل تحقيقه وأساليب تقويمه •

لكن مما يجاب على تحديد الأهداف هو أنها تنتظر الى التربية والتعليم كنظام مغلق لا كنظام مفتوح فضلا عن أن المعلم قلما يجد لديه الوقت أو الرغبة للقيام بتحديد الأهداف السلوكية لكل درس بصورة منتظمة .

ثانياً : يجب أن يميز التعليم بالاتقان بين التلاميذ والمتعلمين من حيث خبراتهم السابقة ومستوى تحصيلهم ومعدل وطريقة تعلمهم . وهذا يعنى أن التعلم بالاتقان يقوم على التعليم الفردي « Individualized » الذى يتيح للمتعلم فرصة إجادة المهارات المطلوبة فى حدود امكانياته وقدراته وسرعته فى التعلم فى ضوء خطوات تعليمية محددة يمر بها الطالب ويقوم سلوكه من خلالها .

ثالثاً : يجب على التعلم بالاتقان أن يهيئ للمتعلم فرصة البحث عن أهدافه الخاصة وهذا يعنى أن يتاح للمتعلم الاختبار من مجموعة من الأنشطة البديلة وهذا الاختبار يساعده فى نفس الوقت على تحقيق أهدافه الخاصة .

• — التعليم البرنامجى :

ان فكرة التعليم البرنامجى ليست جديدة ففكرة البرمجة فى التعليم تقوم فى أساسها على ترتيب وتنظيم المسادة التعليمية فى سلسلة من الخطوات الصغيرة المتعاقبة عن طريقها يستطيع المتعلم أن يتعلم بنفسه منطلقاً من المعلومات البسيطة التى يعرفها الى تعلم الأشياء الأكثر تعقيداً والتى لا يعرفها . ويتم ذلك من خلال استجابة المتعلم فى كل خطوة ، فإذا كانت استجابته صحيحة استطاع أن ينتقل الى الخطوة التالية . أما اذا كانت اجابته خاطئة فإنه يرجع مرة أخرى الى الخطوة أو الخطوات السابقة ليصحح نفسه بنفسه ثم يعاود استمرار تعلم الخطوات التالية مرة أخرى .

ومن الناحية التاريخية نجد أن بروز فكرة التعليم المبرمج ترجع الى
سقراط في طريقة الحوار المعروفة عنه .

وفي العشرينات اخترع بريسي «Pressey» آلة للتعليم الذاتى
وذلك بعد أربعين عاماً من « سكر » الذى يعتبر « أبا التعليم البرنامجى » .

وهناك طرق متبعة في برمجة التعليم منها البرمجة الخطية أو المستقيمة
«Linear Programmes» التى بناها « سكر » وهى تقوم على تقديم
المادة التعليمية فى خطوات صغيرة متلاحقة ومسلسلة تسلسلاً منطقياً
يساعد المتعلم على السير فى عملية التعلم بانتظام فهو ينتقل من خطوة
لأخرى ، وعادة ما تكون المادة التعليمية المقدمة ذات طبيعة محايدة تقوم
على الحقائق العلمية مثل العلوم والرياضيات وليس على الجدل ووجهات
النظر .

ومنها البرمجة المتفرعة «Branching Programming» وهذه الطريقة
من البرمجة أكثر تعقيداً من السابقة فهى تقوم على خطوات متتابعة
ومتلاحقة لكن الخطوات فى هذه الطريقة تكون أكبر وتشتمل على خطوات
أخرى أصغر .

ويستطيع المتعلم أن يصحح أى خطأ يقع فيه بالرجوع الى الخطوات
السابقة .

وتتميز هذه الطريقة بأنها تحمل المتعلم على التفكير فى حين أن الطريقة
الخطية هى طريقة أشبه بالاطعام بالمعلقة . كما أن الطريقة الخطية
تستغرق وقتاً طويلاً . . ولذلك تكون أفضل بالنسبة للأطفال الصغار أو
المختلفين . كما أنها مفيدة فى الفصول الكبيرة ومع المدرسين غير المؤهلين .

أما الطريقة المتفرعة فهى أنسب للأذكاء وذوى السن الأكبر .

ويعتبر لامزددين «Lamsdaine» وكراودر «Crowder» وأتباعهما

من أنصار أو رواة الطريقة المتفرعة ومن المؤمنين بقيمتها وأهميتها .

٦ - التعليم قبل المدرسى :

يستخدم مفهوم التعليم قبل المدرس عادة ليشمل صورا من تعليم الأطفال في مرحلة ما قبل سن التعليم الإلزامى . ففى معظم دول العالم بما فيها الدول العربية والغربية وغيرها يبدأ سن التعليم الإلزامى عند السادسة أو السابعة من عمر الطفل . وقد ينخفض السن الى خمس سنوات فى بعض الدول مثل بريطانيا وألمانيا الغربية .

ويمكننا أن نميز بين ثلاثة أنماط من التعليم قبل المدرسى :

النمط الأول : تمثله مدرسة الكريش *Croche* وهى مدرسة أو دار للحضانة تعنى بأطفال الأمهات العاملات . ويتراوح عمر الطفل الملتحق عادة بين ستة شهور وثلاث سنوات (توجد فى فرنسا وبلجيكا) .

النمط الثانى : تمثله رياض الأطفال *Kindergarten* وهى تعنى أساسا بتنمية القدرات الحسية والحركية والجسمية لدى الأطفال من خلال اللعب كما تساعد على التكيف الاجتماعى .

النمط الثالث : تمثله رياض الأطفال *Nursery* وهى تعدد الطفل عادة للالتحاق بالمرحلة الابتدائية وذلك من خلال تنمية مهارات الاتصال وقدراته اللغوية والرياضية .

ويشارك النمطان الأخيران لرياض الأطفال فى الفئة العمرية للطفل لا سيما عند سن الرابعة والخامسة . ولذلك يمكن ضم هذين النمطين فى نمط واحد يشمل الأطفال بين سنة الثالثة والسادسة أو السابعة .

٧ - التعليم الاساسى :

تختلف دول العالم المعاصر فيما بينها بالنسبة لمسألة أفضل سن للتعليم الإلجبارى . ومعظم الدول ترى أن على الطفل أن يمضى وقتا

أكثر مما كان عليه في السابق. ليمكن من تفهم تشابك الحياة المعاصرة ، كما تتفق جميع الدول على أنه يتوجب العناية بالأطفال المعاقين منذ البداية حتى يسهل التعاون معهم في المراحل اللاحقة من حياتهم المدرسية • وعلى الآباء التعاون مع المدرسة في مختلف مراحل العملية التعليمية وانشاء صلة وثيقة بين الآباء والمدرسين والتلاميذ لاتخاذ القرارات الهامة المتعلقة بمستقبل التلميذ • وبالنسبة للاحصائيات الخاصة بالأطفال الذين يلتحقون بالمدارس قبل سن التعليم الإلزامي نجد أن بعض دول أوروبا مثل فرنسا وبلجيكا وهولندا ولوكسمبرج تبلغ النسبة فيها ١٠٠ ٪ / للأطفال ما بين الخامسة والسادسة وأكثر من ٨٠ ٪ / للأطفال ما بين الثالثة أو الخامسة ، وفي ألمانيا الغربية تبلغ نسبة الأطفال الذين يلتحقون في المدارس حوالي ثلث أولئك الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسادسة وكان من المتوقع في سنة ١٩٨٠ أن تنخفض سن التعليم الإلزامي الى سن الخامسة مما يرفع نسبة الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس من سن الثالثة الى الرابعة الى ٧٥ ٪ ، وفي ١٩٩٠ يتوقع أن تبلغ النسبة في ألمانيا الغربية ١٠٠ ٪ / وفي إيطاليا تبلغ النسبة ٥٠ ٪ / للأطفال ما بين الثالثة والسادسة ، أما في الدول الاسكندنافية فالتقاليد تقضى بأن يقضى الطفل معظم سنواته الأولى مع أمه ولذلك نجد أن سن التحاق الطفل بالمدرسة يتأخر ومن ثم لا يبدأ سن التعليم الإلزامي الا في سن السابعة وتبلغ نسبة الالتحاق لمرحلة ما قبل المدرسة ١٥ ٪ / وتبلغ النسبة في إنجلترا وويلز ١٢ ٪ / لسن الثالثة والخامسة ، أما في جمهورية أيرلندا فتصل الى ٥٥ ٪ / لمرحلة ما قبل المدرسة • وهناك وجهة نظر تقول بأن الاتجاه الى تشجيع الحاق الأطفال بالمدارس قبل سن التعليم الإلزامي يضعف من الروابط العائلية في وقت نحن بحاجة الى زيادة تعلق الطفل بأهله وهي وجهة نظر يجب أن تؤخذ بشكل جدي •

وكان جان جاك روسو من دعاة الحاق الأطفال بالمدارس وأن يكون التعليم عن طريق الأشياء الملموسة والتجارب مع التركيز على الطبيعة باعتبارها خير معلم • والنمو الطبيعي للطفل •

وقد قام بستالوزى بتأسيس مدرسته في سويسرا سنة ١٨٠٥ ومع أنه لم يكن مهتماً بشكل خاص بتعليم الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة إلا أن أفكاره أثرت على فرويل الذي فتح أول مدرسة حضانية في ألمانيا سنة ١٨٣٧ وقد طور أفكار بستالوزى ووضع الأسس الخاصة بتطوير النشاطات الذاتية للأطفال وأهمية اللعب واتفق مع بستالوتري على أن الأطفال يجب أن يتعلموا عن طريق التجارب والأشياء الملموسة قبل أن يبدعوا في تعليم المفردات والأفكار ، وركز على التعليم عن طريق الفعل والحركة والنشاط الجسمي ، وقد انتشر تأثير فرويل بسرعة وفي عام ١٩٥١ افتتحت دار للحضانة في بريطانيا كمثال دار حضانة فرويل في ألمانيا وأنشئت جمعية فرويل بعد عشرين سنة من ذلك التاريخ وعندما أغلقت مدارس فرويل في ألمانيا سنة ١٨٥١ بقرار من حكومة بروسيا ذهب كثير من المهاجرين إلى أمريكا وعلموا هناك ولكن التركيز أصبح على الجانب النظري فقد قبل جون ديوي معظم أفكار فرويل وتجاربه حول التعليم العقلى وتوسع بها وطورها بشكل يتلاءم مع الوضع في أمريكا في بداية القرن العشرين . وكان يعتقد أن التعليم يجب أن يبدأ من نشاط الأطفال مما يتوجب وضع حوافز لذلك وأكد أن التعليم عملية متصلة ومتغيرة دون أن يهتم جداً بالأهداف الثابتة كما حدث على الحاجة إلى مزيد من البحوث السيكولوجية أي النفسية عن الطريقة التي يتعلم ويتطور بها الأطفال . وكانت ماريا منتسوري المعاصرة لفرويل طبيبة تخصصت في تربية الأطفال المتخلفين الذين يعيشون في ظروف صعبة أو سيئة ثم توسعت في تفكيرها لتشمل الأطفال العاديين . وكانت تعتقد أن الحرية ضرورية للطفل من ناحية بيولوجية وأن الحاجة الرئيسية له خلال النمو هي عدم التدخل وأن التعليم الذي له قيمة في نظرها هو التعليم الذاتي . وقد ركزت بشكل خاص على تدريب العضلات والاحساس . وفي مدرسة منتسوري توضع وسائل تعليمية خاصة يختار من بينها كل طفل ما يناسبه ويعمل بها دون أي تدخل ولكنها ترى أن هناك فترات محدودة لنمو كل طفل وأن وسائلها التعليمية مرتبة بشكل منتظم لتتاسب هذه الفترات .

فإذا أخفق طفل في تحقيق النتيجة المرجوة فذلك دلالة أكيدة أنه ليس على استعداد للانتقال إلى الخطوة التالية والتدريب على الرياضة الجسمية يساعد على النمو المتوازن لمختلف أجزاء الجسم ، وهناك طريقة يتدرب عليها الأطفال وهي فترة صمت يتعلم خلالها الطفل السيطرة على حركاته بأن يظل هادئاً صامتاً . ومع أنه كان لأعمالها تأثير خلال حياتها إلا أن تأثيرها بدأ يقل خلال السنين التالية لأن طريقتها كانت موضع هجوم لتصلبها ولاصطناعها ولاعطائها أهمية للعب والنشاطات الخلاقة والنمو العاطفي بشكل عام . ومع هذا فإن دور الحضانه في فرنسا لا تزال متأثرة بأعمالها وطريقتها في تربية الأطفال الذين يعيشون في ظروف سيئة وكانت طريقتها ملائمة أيضاً لدول أخرى مثل بريطانيا وأمريكا وخاصة للأطفال الذين يعيشون في الأحياء الفقيرة .

وكذلك نجد أن أوفيد دكرولى (١٨٧١ — ١٩٣٢) الطبيب البلجيكي وهو معاصر لدام منتسوري ينحوا نحوها ويؤكد على الحاجة إلى مزيد من البحوث النفسية والتربوية حول الطريقة التي ينمو ويتعلم من خلالها الأطفال . وقد تخصص في تربية الأطفال المتخلفين والذين يعيشون في ظروف صعبة ، لكنه طور أفكاره فيما بعد لتشمل الأطفال العاديين وقد كان تأثيره أبعد من تأثير منتسوري نظراً لأنه خص بكلامه تربية الطفل حتى دخوله الجامعة ولأن مبادئه الأساسية ولا سيما ما يتعلق منها بتعليم القراءة والكتابة تبنيتها إلى حد كبير جميع المدارس ، وأثرت إلى درجة كبيرة على التعليم الأساسي في فرنسا خلال فترة ما بعد الحرب ونقل عنها الريون في دول أخرى . أن طريقة دكرولى ليست جملة بل مرنة وتتكيف مع نفسية الطفل وبيئته المتغيرة باستمرار ، لذلك فإن ملاحظة الطفل من الناحية النفسية ذات أهمية قصوى ، وعلى أساس هذه الملاحظة السيكولوجية وضع الأسس الخمسة التي تقوم عليها مدرسة دكرولى وهي :

١ — أن الطفل كائن حي يجب أن يعد للحياة الاجتماعية لذلك فإن التربية يجب أن تكون للحياة عن طريق الحياة .

٢ — أن الطفل كل حي ينمو باستمرار خلال مراحل عمره وعند كل سن يكون الطفل مختلفا •

٣ — الأطفال من سن واحدة يختلفون اختلافا كبيرا فيما بينهم •

٤ — لكل سن اهتماماتها الخاصة وهذه الاهتمامات هي التي تحكم الأنشطة العقلية للطفل •

٥ — أن أهم نشاط للطفل هو الحركية وهذه الأنشطة الحركية محكومة بالعقل وترتبط بالأنشطة الأخرى •

وكذلك أستنتج دكرولى أنه لابد في العملية التربوية من ربط الأنشطة التالية بعضها ببعض •

(أ) الملاحظة ، وهي التي تصل الطفل مع العالم المادى وعلى هذا ففى مدرسة دكرولى يوجد كثير من الطيور والحيوانات الأليفة ويعرف الطفل منذ الأيام الأولى المبكرة ببعض المعلومات البيولوجية البسيطة وملاحظة الطقس والفصول والنمو ومرور الوقت •

(ب) الترابط فى الزمان والمكان لربط المعرفة المكتسبة عن طريق الملاحظة بالأفكار المجردة لمساعدة الطفل على فهم التاريخ والجغرافيا •

(ج) العمل التعبيرى لترجمة الأفكار الى أفعال وأقوال وأشكال •

ويرى دكرولى أيضا أن مركز الاهتمام يجب أن يدور حول حاجات الطفل كالحاجة للغذاء والحماية والدفاع واللعب والعمل والراحة •

أما أسلوبه فى القراءة والكتابة فيرتكز على النظرية القائلة « بأنه فى حين يسمى الطفل بشكل عادى للانتقال من البسيط الى المعقد فان العكس صحيح بالنسبة لهذه الفروع من التعليم . وهكذا نرى أن الطفل فى مدرسة دكرولى يقدم له جمل بسيطة متصلة بعمل يقوم به أو ملاحظة يبيدها ويكرر هذه الجمل البسيطة ويراها مكتوبة على السبورة مع ايضاح

بسيط وينسخها في دفتره وهكذا يصبح لديه بالتدريج كتاب خاص للقراءة .
ولا يلجأ المعلم الى تجزئة الجملة الا عندما يفهم الطفل الموضوع كليا
ويشعر بالحاجة الى تجزئة الجملة الى كلمات منفصلة والكلمات المنفصلة
الى احرف .

ويجب أن يتعلم الأطفال أن يعيشوا مع بعضهم بعضا وعليهم أن
يحترموا الأمور الخاصة بالآخرين وأن يتعلموا المشاركة . ذلك أن الأطفال
يتعلمون فرادى وجماعات .

وآخر المربين الذى كان له تأثير كبير على أنظمة التعليم لمرحلة ما قبل
المدرسة في غربى أوروبا بشكل عام والى حد ما في أمريكا هو السويسرى
بياجيه فبحوثه عن الطريقة التى يتعلم بها الأطفال ومراحل التعلم التى
يمرون خلالها حتى يصلوا الى الفهم الكامل للمفاهيم معروفة للجميع .
وقد حاول أن يظهر فى بحوثه أن الطفل يشعر تلقائيا فى البيئة الاجتماعية
الصحيحة بالحاجة الى الاتجاه نحو الانضباط الذاتى الصحيح الضرورى
للإنسان فى الحياة الاجتماعية وكلما زاد احترام ذاتية الطفل وزاد احترام
العملية التربوية لهذه الذاتية زاد الاعداد الكامل للطفل ومساهمته الفعالة
كعضو فى المجتمع للعاصر ولخير ايجب علينا أن نشير الى أن جميع هؤلاء
المربين باستثناء مدام منتسورى وفرويل كانوا مهتمين بالنمو الكامل
الشامل للطفل لما بعد مرحلة الطفل المبكرة ولذلك فان تأثيرهم كان ذا
شقين :

اولهما : أنهم اظهروا أن السنوات الأولى للطفل أكثرها تشكيلا
وبناء وتكويننا وان التناقضات الداخلية فى البيت أو المدرسة بسبب
اتباع أساليب خاطئة أو عدم فهم الطفل من جانب الكبار كلها تؤثر على
نمو الطفل فيما بعد تأثيرا خطيرا . وان الدول التى فهمت ذلك جيدا
تعتبر أن تعليم ما قبل المدرسة هو جزء رئيسى لا يتجزأ من التربية
الكلية الشمولية التى يجب أن يعنى بها لأطفالهم .

ثانيهما : أنهم برهنوا على صحة وجهة نظر « هويتيد » بأن التربية يجب أن تكون بمثابة ثوب من قطعة واحدة بدون خيوط فاصلة ويجب ألا يكون هناك انقطاع مفاجيء بين مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية وبين هذه المرحلة والمرحلة الثانوية لأن التربية عملية متصلة وكل مرحلة تؤثر على الأخرى تأثيرا متبادلا .

٨ — تعليم الكبار :

ينظر الى تعليم الكبار بصفة عامة على أنه التعليم الهادف المنظم الذي يقدم للبالغين أو الكبار من أجل تنمية معارفهم ومهاراتهم أو تغيير اتجاهاتهم وبناء شخصياتهم ، وبعبارة أخرى نقول أن تعليم الكبار هو كل تعليم موجه للكبار غير المتفرغين للدراسة أو غير المنتظمين في فصول دراسية بصرف النظر عن محتوى هذا التعليم أو مستواه أو أساليبه أو طرائقه . وهذا يعنى أن تعليم الكبار قد يرتبط بمرحلة معينة من مراحل العمر يختلف تحديدها باختلاف الدول . كما أن تعليم الكبار قد يكون نشاطاً خارج المؤسسات التعليمية أو داخلها . وقد يكون في صورة تعليم نظامي أو غير نظامي ويقصد بالصورة النظامية الدراسة المنتظمة التي تؤدي في النهاية الى منح الشهادات الدراسية كما هو الحال في بعض الدول ومنها الدول العربية . وهكذا نجد أن مفهوم تعليم الكبار واسع عريض يضم كثيراً من الأنشطة التربوية المتنوعة التي يطلق عليها أحياناً مسميات ومفاهيم أخرى كالتعليم الممتد أو للتعليم الوظيفي أو التربية الأساسية أو تنمية المجتمع أو التربية العملية أو التعليم الوظيفي أو التثقيف الصحي والصناعي والزراعي أو الأمن الصناعي أو محو الأمية أو التربية الأسرية أو العائلية أو برامج التدريب المختلفة أو غيرها .

خصائص تعليم الكبار :

هناك عدة خصائص رئيسية يتميز بها تعليم الكبار من أهمها :

- ١ — أنه يرمى الى تحقيق أغراض شتى متنوعة •
- ٢ — أنه مكمل لنظم التعليم القومية وليس بديلا عنها
- ٣ — تنوع الهيئات التى تقوم ببرامج تعليم الكبار فمنها الهيئات الحكومية والأهلية والعالمية والتطوعية والخيرية والمشاركة • ويرتبط بهذا أيضاً تنوع الأجهزة الادارية لتعليم الكبار وتنوع مصادر التمويل التى يعتمد عليها •
- ٤ — تنوع برامج التعليم وطرائقه وأساليبه • فمنها البرامج الطويلة ومنها البرامج القصيرة ومنها ما هو عن طريق المراسلة أو الاذاعة أو التليفزيون أو الوسائل التعليمية أو التعليم المبرمج أو حلقات المناقشة أو الدراسات الصيفية أو المسائية وغيرها •
- ٥ — أن برامج تعليم الكبار الى جانب تنوعها تتسم بالمرونة فى التنظيم وفى خطة العمل حتى تفى بالاحتياجات التربوية والظروف المهنية والاجتماعية والشخصية للكبار الذين تقدم اليهم • كما أنها تركز على الأهداف المباشرة التى ينشدها الكبير نسواء بالنسبة لتتمية مهاراته أو رفع مستوى أدائه أو تعميق خبرته أو تجديدها أو حل مشكلاته المهنية التى يواجهها •
- ٦ — أن برامج تعليم الكبار تقوم عادة على أساس اختيارى وبرغبة حقيقية من جانب الدارس الكبير دون الزام أو اجبار •
- ٧ — أن برامج تعليم الكبار قد تكون فى مراكز خاصة بها أو فى المدارس النظامية مستفيدة بذلك من تسهيلات المبانى والأجهزة المتوفرة فى هذه المدارس كما هو الحال فى برامج محو الأمية مثلا •

- ٨ - أن المعلمين الذين يقومون بالعمل في تعليم الكبار قد يكونون مؤهلين ويحصلون درجات أو مؤهلات علمية وقد يكونون مدربين تدريباً خاصاً للقيام بهذا العمل .

أهمية تعليم الكبار :

هناك عدة مبررات رئيسية توضح أهمية تعليم الكبار وتبرز ضرورة العناية به وفي مقدمتها باختصار شديد :

- ١ - قصور التعليم العام من الناحية الكمية والكيفية على السواء .
- ٢ - انتشار الأمية بين الكبار .
- ٣ - ترايد الأخذ بالاعتبارات الديمقراطية في التعليم وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية .
- ٤ - احتياجات التنمية بصورة مستمرة إلى قطاعات مدربة من القوى العاملة .
- ٥ - تنشيط البنى الاجتماعية الخفية لتحقيق الديمقراطية والتقدم الاجتماعي .
- ٦ - ترايد مطالب واحتياجات التدريب المستمر للقوى العاملة .
- ٧ - التغير المعرفي والتكنولوجي السريع الذي يفرض بدوره مطالب هامة ملحة على تعليم الكبار تقوم على ضرورة التربية لعالم سريع التغير .
- ٨ - النظرة إلى التربية على أنها عملية مستمرة من المهد إلى اللحد وهو ما تؤكد فكرة التربية المستمرة في إطار تعليم الكبار .

٩ - تعليم المرأة :

إن الأدلة التاريخية على مر العصور تشير إلى أن المرأة ظلت لآلاف السنين تحدد أنشطتها في نطاق محدود . وكان دورها محكوماً بالحاجة الضرورية الأولى وهي « البقاء » والمعيش . وكانت أنشطتها تتمثل في

الواجبات المنزلية من اعداد الطعام ورعاية الأطفال وتربيتهن والقيام ببعض الأعمال الزراعية وحلب الماشية وجمع الحطب وحمل الحطب والماء وغزل الصوف وصناعة الملابس وغسيلها وغيرها من الأنشطة المجهد ، التي لم تكن تحتاج إلا لمهارات بسيطة متوارثة من جيل لجيل .

ونظرا لارتباط المرأة بالمنزل فقد كانت تحت سلطان الرجل وهي التي تقدم له من جسمها وعاطفتها ما يمتعه ويسعده ، وفي كثير من الحضارات نجد أنها أولت اهتمامها إلى شيء واحد تقريبا وهو شرف المرأة وعتها زوجة وبنتا . ومن هنا أعطت للزوج حقوقا على زوجته وللوالد على ابنته . وهو مازال معمولاً به في كثير من المجتمعات المعاصرة . وحتى في كثير من المجتمعات التي تساوى قوانينها بين الزوج والزوجة نجد أن الزوجة لا تشعر حقيقة بأنها حرة .

ان تدنى مكانة المرأة يرتبط بدورها التقليدي ارتباطا مباشرا وهو دور يتحدد عادة في الاطار الداخلي للمنزل . لقد أشار زينوفون الاغريقي منذ ٢٤ قرنا من الزمان إلى أن الآلهة خلقت المرأة لتقوم بالواجبات المنزلية وخلقت الرجال للقيام بالأعمال الأخرى خارج المنزل . ان هذا يعنى أن تبقى المرأة داخل المنزل . . . ان هذه العلاقة الداخلية الخارجية التي تحدد وضع المرأة والرجل تعكس في الواقع علاقة بين تدنى المكانة الاجتماعية للمرأة أو علاقة المسود بالسيد .

في دراسة سنة ١٩٥٦ قام بها أحد علماء الاجتماع اليابانيين على رجال ونساء إحدى المناطق اليابانية أجاب ستة من كل عشرة رجال بأنهم سعداء لكونهم رجالا لأن الرجال يتمتعون بالحرية في حين لم يرد ذكر هذا السبب على لسان أية امرأة على العكس شكت امرأة من كل ثلاث أنها لا تتمتع بالحرية . وقد يقال أن الرجل من منع المرأة لكنه في واقع الأمر سيدها .

إن عقلية المرأة قد تشكلت على مر العصور في ظل تلك الظروف التي

فرضت عليها الدونية والتبعية . وقد قبلت المرأة هذا الوضع وتكيفت معه وأصبح جزءا لا ينفصل من شخصيتها وارتسم في أعماق شعورها ووجدانها فطنت هكذا تعيش به على مر الأجيال والعصور . ونجد حتى الآن أن القلة القليلة فقط من النساء هي التي تطالب بالتغيير وتسمى له في حين أن الغالبية العظمى لا تهتم بمثل هذا التغيير ولا تتحمس له . وهذا يمثل بدوره قصورا ذاتيا في حركة تحرير المرأة كما يمثل عنصر مقاومة ضد تقدمها .

وهنا يبرز دور التربية والتعليم في التغلب على القصور الذاتي والعناصر المقاومة ضد تقدم المرأة . فمن خلال تربية المرأة يمكن تكوين رأى عام مستتير بين النساء ومن خلال تربية الرجل يمكن أن يتقبل فكرة المساواة . بيد أن تعليم المرأة وإن كان أحد العوامل الهامة في تحريرها لن يتحقق بصورة كافية ما لم يصاحبه تغييرات تشريعية واجتماعية واقتصادية تعمل على زيادة فرص تعليم المرأة .

من الأمور المعتادة في كثير من المجتمعات أن يرفض الرجل أن يقترب أو يتزوج بامرأة جاهلة غير متعلمة . وهذا بدوره قد ساعد على دفع حركة التعليم العام للمرأة .

ومن ناحية أخرى نجد أن الرجل قد يتخوف أحيانا من الزواج بامرأة متعلمة تعليما جيدا عاليا . وهذا من ناحية أخرى يعمل في اتجاه عكسي مضاد كمائق ضد فرص تعليم المرأة تعليما عاليا .

يقال عادة أن المرأة بعد تعليمها تعليما عاليا قد تعود إلى العمل في المنزل كأم وربة منزل حتى في الدول المتقدمة — وهذا يعنى في نظر البعض أنها تتقلب إلى فرد مستهلك بدلا من كونها منتجة . وفي هذا مغالطة لأنها بالمعنى الاقتصادي الواسع وبحكم الأنشطة التي تقوم بها في المنزل تعتبر منتجة .

ان التغير واضح في مختلف بقاع العالم وأصبح للمرأة حق التعليم في معظم ان لم يكن كل الدول • لكننا نتساءل هنا : أى أنواع التعلم متاحة للمرأة ؟ • • لقد كان التعليم النظامي لمصور طويلة مقصورة على الرجل والآن ، نجد أن أنواعا معينة من التعليم مثل التعليم التكنولوجي والعلمي هازالت في الأغلب والأعم مقصورة على الرجل •

ان الحياة السياسية مفتوحة أمام المرأة على الأقل من الناحية النظرية في غالبية الدول المعاصرة وكل النساء في هذه الدول لها حق التصويت والترشيح للمنظمات النيابية والبرلمانية • لكن كم من النساء تحتل في الواقع أماكنها في هذه المنظمات ؟ • •

لقد تبنت الأمم المتحدة في السابع من نوفمبر ١٩٦٧ اعلان الغاء التمييز ضد المرأة • وتنص المادة الثالثة من هذا الاعلان على اتخاذ كل الاجراءات المناسبة التي من شأنها تنوير الرأي العام وتوجيه التطلعات القومية نحو القضاء على التمييز ضد المرأة والقضاء على العادات والممارسات التي تقوم على فكرة نقصان المرأة • ومع هذا فمازالت المرأة دون الرجل بدرجات متفاوتة في المجتمعات المعاصرة • ففي كل مكان في العالم تقريبا يتخلف تعليم المرأة عن الرجل • • كما أننا نجد أن غالبية الأميين في العالم هم من النساء • وهذا الوضع يعزز الاتجاه القديم بعدم الاهتمام بتعليم المرأة وبالتالي يعمل على تخليد تخلف المرأة •

بنت القرية وبنت المدينة :

هناك فجوة بين تعليم بنت القرية وبنت المدينة • • وسبب هذه الفجوة واضح • ففي المدينة تكون فرص التعليم متاحة أكثر مما هو عليه الحال في القرية • • وترداد هذه الفجوة بازدياد مستوى التعليم ، فإذا كان حظ القرية سييدا ووجد بها مدرسة ابتدائية فقد لا يواتيها هذا الحظ بالنسبة للمدرسة الثانوية • ويصبح على فتاة القرية التي تريد أن تواصل تعليمها في المرحلة الثانوية أن تنتقل الى المدينة ودون ذلك صعب أو تكفى بالتعليم الابتدائي وهو ما يحدث غالبا •

وقد اتبعت الدول أساليب مختلفة لمواجهة هذه المشكلة . . . ففي بعض البلاد العربية تفتح فصول ثانوية للبنين ملحقة بالمدارس الابتدائية حيث لا يكون عدد البنات كبيرا يتحتم معه إنشاء مدرسة مستقلة . وفي الولايات المتحدة الأمريكية تتاح فرصة تعليم البنات في المناطق الريفية من خلال الوسائل السمعية والبصرية التي لا يتوفر مثلها في دول أخرى . وأحيانا أخرى يكون تعليم البنات بالمعلم المتنقل وهو نظام يمكن أن تأخذ به دول كثيرة لا سيما في تدريس مواد معينة يمكن تركيزها في فترة معينة .

ومن الوسائل الأخرى التي تتبعها الدول لتوفير فرص التعليم للبنات توفير المساكن الداخلية في المدينة وتقديم العون المالى لمساعدة البنات على مواجهة تكاليف الإقامة .

لحظة ضياع فرصة العمر :

عندما تبلغ الفتاة سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة تكون قد وصلت الى درجة من النمو تتخطى فيها مرحلة الطفولة . وعندها تفرض عليها بعض المجتمعات قيودا على حركتها وعلى تعليمها . يضاف الى ذلك أن عند هذه السن تكون مرحلة الانتقال من مرحلة التعليم الابتدائي الى مرحلة التعليم المتوسط أو الثانوى وأحيانا يكون هذا الانتقال على أساس امتحان خاص للقبول أو مجموع الدرجات التي حصلت عليها البنات في نهاية المرحلة الابتدائية . وهذا بالطبع يمثل قيودا على التحاقها بالتعليم الثانوى الى جانب القيد الاجتماعى الآخر الذى يفرض عليها أن تكفى بالتعليم عند المرحلة الابتدائية لأنها بلغت درجة النضج التي يجب معها أن تغزل في المنزل لحمايتها .

وبكذا تضيع فرصة العمر في تعليمها ويتحدد وضعها الثقافى والاجتماعى بصورة كبيرة . وسرعان ما تتزوج وتخرط في الحياة الأسرية الجديدة وهى شبه متعلمة .

الأم الجاهلة :

لا شك أن الوسط أو البيئة المنزلية عامل هام مؤثر في نوع وكيف التربية التي يشب عليها الصغار . وقد ورد عن النبي (ص) قوله : « اياكم وخضراء الدمن » قالوا وما خضراء الدمن يا رسول الله قال : « المرأة الجميلة في المنبت السوء » . وهذا يؤكد أهمية توفير المناخ المناسب لتربية النساء . ومستوى تعليم الوالدين له دور هام في تربية أطفالهم . فمما لا شك فيه أن الوالدين المتعلمين سيكونان أكثر طموحا وتقديرا لتعليم أبنائهما وأكثر حرصا أيضا على حصول أبنائهما على هذا التعليم . وربما أن درجة تأثير الأم على البنت تكون أشد في هذه الناحية .

وقد أكد ذلك نتائج الدراسات التي عملت في منتصف الستينات على ست وثلاثين دولة تصل نسبة التعليم فيها بين النساء الى ٥٠ ٪ على الأقل . ووجد أن ٣٧ ٪ من البنات ملتحقات بالمدارس الابتدائية . ومن بين خمسين دولة أخرى معظم نساؤها أميات وجد أن ٣٨ دولة يتخلف فيها تعليم البنت بصورة مزرية .

وهذه الأمثلة تشير الى أهمية تعليم الوالدين بالنسبة لتعليم أولادهما .

منهجان مختلفان :

على الرغم من تساوى الجنسين في القدرة العقلية والتحصيلية نجد أن كثيرا من دول العالم تتبع منهجين دراسيين مختلفين لتعليم كل من الأولاد والبنات لا سيما على مستوى التعليم الثانوى والعالى . فقد دلت الدراسات التي عملت على الصعيد العالمى أن سبعا وخمسين دولة تستخدم منهجين دراسيين مختلفين لكل من البنين والبنات على مستوى ما بعد المرحلة الابتدائية في حين أن ستا وخمسين دولة تستخدم منهجا دراسيا موحدا للجنسين .

وفي بلجيكا وفنلندا أو ألمانيا الغربية توجد مدارس أو أقسام

ملحقة بالمدارس الثانوية تقدم دروسا متخصصة للبنات • وفي سويسرا يتعلم البنات أعمال الأبرة بدلا من موضوعات أخرى كالرياضيات أو الرسم •
وفي بعض الدول منها ألمانيا والنمسا وسويسرا والهند يدرس الأولاد عددا أكبر من الساعات في مقررات الرياضيات أكثر من البنات •

وفي كثير من الدول تكون أعمال الأبرة مقصورة على البنات وأعمال الخشب والمعادن مقصورة على الأولاد • وبالمثل نجد أن البنات يدرسن مقررات أدبية وفنية في حين أن الأولاد يدرسن مقررات تقنية وفنية ويديرين على الألعاب الرياضية التي يكون بعضها مقصورة على الأولاد تماما مثل لعبة كرة القدم أو المصارعة أو الملاكمة وهي الألعاب التي تحتاج إلى قوة جسمية ولياقة بدنية كبيرة •

ويمكن القول على وجه العموم أن الاختلاف بين منهج البنين ومنهج البنات في كثير من الدول يتعلق بموضوعات معينة مثل الأشغال اليدوية والفنون والرياضة البدنية • وهناك اتجاه متزايد في كثير من الدول نحو توحيد المنهج الذي يدرسه البنون والبنات على السواء •

التعليم المختلط :

يقصد بالتعليم المختلط التعليم الذي يسمح في ظله بأن يدرس الأولاد والبنات معا في مدرسة واحدة وفصل واحد وتحت سقف واحد ويتلقون العلم من معلم واحد وكتاب واحد ومنهج واحد • ويخضعون لنظام واحد في الدراسة والأنشطة والامتحانات • وتأخذ بهذا النظام كثير من دول العالم المعاصر لا سيما في الدول الغربية في كل مراحل التعليم المختلفة من المرحلة الأولى حتى العالية • بيد أن دول العالم المعاصر على اختلاف شاكلتها تتفاوت في الأخذ بهذا النظام أو اتباعه • ولكن يمكن أنقول بصفة عامة أن عدد الدول التي تأخذ بهذا النظام في المرحلة الابتدائية والعالية أكثر من عدد الدول التي تأخذ به على مستوى المرحلة الثانوية •

ولهذا الوضع ما يبرره • فالمرحلة الثانوية هي مرحلة البلوغ والنضج لكلا الجنسين وهي تمثل فترة حرجة وحساسة في حياة كل من الذكر والأنثى ومن هنا كان الفصل في المدارس والتعلم بين الجنسين بهدف حماية كل جنس مما قد يتعرض له في هذه المرحلة من التجارب أو الخبرات غير الناضجة والتي قد تؤدي في النهاية الى الانحراف أو الى وجود مشكلات يمكن تلافيها بسهولة بالفصل بين الجنسين •

هناك رأى يقول ان التعليم المختلط يزيد من فرص تعليم البنات كما وكيفا • أما كما فمعروفة نظرا لوجود فرص أكثر من الالتحاق بالمدارس • وأما كيفا فيشار عادة الى المسح العالمى الذى أجرى على ٥٤٠٠ مدرسة في احدى عشرة دولة هي : فرنسا وألمانيا وبريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية والسويد والنمسا وبلجيكا وفنلندة وهولندة واليابان واسرائيل • وقد شمل هذا المسح ١٣٣ ألف تلميذ من الجنسين مقسمين على فئتين عمريتين هي سن الثالثة عشرة وسن الثامنة عشرة • وطلب من هؤلاء التلاميذ أن يجيبوا على ١٥٥ سؤالاً يستهدف تحديد سبب نجاح أو فشل التلاميذ في الرياضيات • وقد حلت النتائج إلكترونياً وتبين منها ما يأتى :

أولا : بالنسبة لترتيب الدول احتلت اليابان المرتبة الأولى في النجاح في تعليم الرياضيات بالنسبة لفئة العمر ١٣ وأيضا بالنسبة لفئة العمر ١٨ لكن يشاركها في هذه الفئة كل من بريطانيا وبلجيكا •

ثانيا : بالنسبة للفروق بين الجنسين وجد أن النتائج التى حصل عليها الأولاد أحسن من البنات في المدارس المنفصلة • أما في المدارس المختلطة فكانت النتيجة عكسية اذ وجد أن البنات أحسن من الأولاد في الرياضيات • وفي تفسير السبب في ذلك أشير الى المنافسة الصحية بين الجنسين بالإضافة الى أسباب نفسية تتعلق بأسلوب المعلمين واتجاهاتهم في التدريس نحو الجنسين • ففي المدارس المختلطة يتوقع المعلمون من البنات أن يكون تحصيلهن وانجازهن مماثلا للبنين • في حين أن في

مدارس البنات المنفصلة لا يمدى المعلمون أحيانا للرياضيات وتمشيا مع التقاليد لا يشجعون تلميذاتهم على دراسة هذه المادة .

ولكن هذه النتائج في حد ذاتها ليست مبررا كافيا لتوضيح ميزات التعليم المختلط لأنها تقتصر على مادة دراسية واحدة هي مادة الرياضيات فضلا عن أنها لا تقدم لنا تقييما كاملا للنظام المختلط بكل جوانبه وحساب المكاسب والخسائر أو السلبيات والايجابيات حتى يمكن في النهاية أن نصل الى رأى واضح . فهل مجرد التقدم النسبى في تحصيل الرياضيات يعتبر مبررا كافيا للاخذ بالنظام ؟ .. وماذا عن المواد الدراسية الأخرى ؟ ثم ماذا عن الآثار السلبية النفسية والاجتماعية والعاطفية والمشكلات الشخصية والعائلية بل والمدرسية التي قد تاتى نتيجة هذا الاختلاط ؟ ...

ان هناك أدلة مغايرة تشير الى أن التعليم المختلط لا يؤدى بالضرورة الى اقبال البنات على تعلم الرياضيات أو العلوم . ففي الاتحاد السوفيتى على سبيل المثال يسود نظام التعليم المختلط لقرون عدة ومع ذلك يقول « لافرنيتيف » نائب رئيس أكاديمية العلوم السوفيتية ان خبرته على مدى ما يقرب من نصف قرن من الزمان قد أظهرت له أنه من بين كل مائة تلميذ يدرس في مدرسة العلوم والرياضيات عشر فقط يصبحون رياضيين جيدين أما بالنسبة للبنات فان النسبة لا تتعدى واحدا أو اثنين في المائة .

ان تجربة اليابان في التعليم المختلط تعتبر درسا لشعوب أخرى فالفلسفة الكونفوشيوسية التي تكون تقاليد اليابان تمنع جلوس الأولاد والبنات معا متى وصلوا سن العقل أو الرشد . والتقاليد اليابانية تؤكد سيادة الرجل على المرأة . وهم ينظرون الى التعليم المختلط على أنه يسيء الى الجنسين معا لأنه يؤدى الى أن يأخذ كل جنس بعض صفات الجنس الآخر .

وقد فرض التعليم المختلط على اليابان سنة ١٩٤٧ على الرغم من

مقاومة التقاليد له تمت نفوذ الحكم الأمريكى لليابان بعد هزيمتها في الحرب العالمية الثانية •

وفي البلاد العربية يتزايد الأخذ بنظام التعليم المخطط في المرحلة الابتدائية ودرجة أقل في التعليم الجامعى لكن الاتجاه الغالب في التعليم الثانوى هو الفصل بين الجنسين في مدارس خاصة بكل منهما •

المرأة ومهنة التدريس :

تشير البيانات الاحصائية في بداية السبعينات أن المرأة تحتل نسبة أكبر من الرجل في مهنة التدريس في معظم أجزاء العالم المعاصر وأن هذه النسبة تزداد بصفة خاصة في التعليم الابتدائى • ويوضح هذا الجدول نسبة النساء في مهنة التدريس في الدول المختلفة عام ١٩٧١ •

النسبة المئوية للنساء في مهنة التدريس		الدولة
في المدارس الابتدائية	في المدارس الثانوية	
٪ ٧٧	٪ ٤٥	انجلترا
٪ ٨٥	٪ ٤٢	اسكتلندا
٪ ٨٠	٪ ٦٨	الاتحاد السوفيتى
٪ ٦٨	٪ ٥٥	فرنسا
٪ ٨٢	٪ ٤٦	الولايات المتحدة الامريكية
٪ ٧٨	٪ ٢٨	كندا
٪ ٥٥	٪ ٢٤	اليابان
٪ ٧٨	٪ ٥٥	إيطاليا

مفاهيم تربوية

١ - الديمقراطية والتربية :

برز في السنوات الماضية الاهتمام بديمقراطية التربية والتعليم وجعل النظم التعليمية أكثر انفتاحاً على شعوبها ومجتمعاتها ، وقد سبق أن أشرنا الى أن من التحولات الهامة في ميدان التربية التحول الذي طرأ على الفرص التعليمية من كونها ميزة للقلة والصفوة الى جعلها حقاً متاحاً للكثرة .

وعلى كل حال فقد جاء الاهتمام بديمقراطية التربية والتعليم بصورة مباشرة في السنوات الأخيرة نتيجة لانتصار الديمقراطية في الحرب العالمية الثانية . وما تلا ذلك من تطورات هامة على المستوى العالمى بظهور المنظمات الدولية ومن بينها المنظمات المتخصصة للتربية والثقافة والعلوم وعلى رأسها منظمة اليونسكو التي بذلت منذ انشائها جهوداً عظيمة في تطوير حركة التعليم والتربية بصفة عامة ودفع حركتها الى الأمام . وعلى المستوى القومى نجد أن كثيراً من الدول بدأت في إعادة بناء مجتمعاتها وحاولت العمل على الإصلاح الاجتماعى . وكان من الطبيعى أن ي صاحب ذلك اهتمام بالإصلاح التعليمى وجعله تعليمياً أكثر ديمقراطية وأكثر عدالة من الناحية الاجتماعية .

ومهما كان الاطار الفلسفى فان للمربين والمعلمين حيزاً من الاتفاق فيما بينهم على أن الديمقراطية هي الأسلوب التربوى المناسب ، وهناك عدة مبادئ رئيسية للديمقراطية في التربية يمكن أن نعرضها في السطور التالية :

التفكير النقدى :

ان الأسلوب الديمقراطى في الحياة يستبعد نط الولاء والانسياق الأعمى يؤكد على التفكير النقدى وعلى تنمية مواطنين أحرار في التفكير والتعبير والقدرة على النقد البناء .

البعد عن التلقين :

ان التلقين أسلوب مرفوض في ظل التربية الديمقراطية لأن التلقين يعلم الأفراد ماذا ينبغي عليهم أن يفكروا ، لا ماذا يفكرون هم بأنفسهم ، ويجب على التربية الديمقراطية أن تخلق مناخاً يتيح للتلميذ أن يكون حراً من سيطرة المعلم على تفكيره والا يرغم المعلم تلاميذه على تقبل أفكاره بدون اقتناع أو تفكير ، ويجب أن يبتعد المعلم عن الشعارات الجوفاء والتعصب الأعمى .

الحرية والمسئولية :

ينبغي على المدرسة أن تنمي مواطنين قادرين على الاستمتاع بميزات الحرية ويعرفون المسئوليات المصاحبة لحقوق الحرية . وهكذا يجب أن تستهدف التربية تنشئة أفراد أحرار قادرين على استخدام هويتهم بكفاءة وقادرين على تحمل المسئولية الفردية والاجتماعية .

الرغاية الساعية :

ينبغي على التعليم في ظل الديمقراطية أن يعزز تنمية المهارات الحرفية والمهنية ليؤمن لكل مواطن فرصة عيش وحياة منتجة حراً من عبودية الفقر ومرارته .

تكامل الشخصية :

ينبغي ألا يكون تعليم الفرد مقصوراً على المهارات المهنية فقط ، وانما يجب أن يهتم التعليم أيضاً بتنمية القيم الجمالية والأخلاقية للتأكد من أن كل شخص سوف يصبح قادراً على تنمية طاقاته الكاملة كشخصية فردية متميزة عن غيرها .

المواطن المهتم :

ينبغي أن تشجع المدرسة اتجاهات المسئولية الاجتماعية والعناية

بالمشاكل الاجتماعية للمجتمع الانساني • وينبغي أن يهدف التعليم الى تنمية مواطنين يسعون بشكل نشط لايجاد حلول للمشكلات من خلال المؤسسات الشرعية والديمقراطية •

الجودة في التعليم :

تثير جودة التعليم اهتمام جميع المربين ، واذا وضعنا هذه المشكلة على شكل سؤال .. ما أنواع الخبرات التعليمية التي تشكل تعليماً جيداً ؟
فان الجواب يكون صعباً نظراً لاختلاف الأوضاع الفلسفية للمعلمين واللقوى المتغيرة باستمرار التي تؤثر على المجتمع مثل : التحضر والتكنولوجيا والقيم الانسانية المتغيرة والازدهار الاقتصادي والمشاكل الدولية ، ويمكن أن ينظر الى الجودة بطريقة أو أكثر من الطرق الآتية :

- ١ — التعليم عقلاني وينبغي أن ينتج مواطنين ذوي اطلاع واسع •
- ٢ — ينبغي أن ينتج التعليم مواطنين مثقفين •
- ٣ — ينبغي أن ينتج التعليم عمالا مهرة •
- ٤ — ينبغي أن ينتج التعليم مواطنين معنيين اجتماعياً •
- ٥ — ينبغي أن ينتج التعليم أفراداً منضبطين ذاتياً •
- ٦ — ينبغي أن ينتج التعليم أشخاصاً قادرين على الاستمتاع بالحياة •
- ٧ — ينبغي أن ينتج التعليم مواطنين مفكرين •
- ٨ — ينبغي أن ينتج التعليم أفراداً قادرين على أن يعيشوا حياة ناجحة موفقة •
- ٩ — ينبغي أن ينتج التعليم شخصاً يكون وضعه الأخلاقي والاجتماعي والعاظم والفكري متطوراً الى المدى الذي يمكنه من العيش بنجاح في نظام اجتماعي ديمقراطي •

الاتفاق المشترك :

هناك اتفاق كبير بين المربين حول المسائل الرئيسية المتعلقة بالتعليم وبالجودة ويتفق الجميع أن التعليم الذى يخفق فى تطوير القيم الديمقراطية الأساسية للحياة انما هو تعليم أخفق فى مهمته الأساسية .. وبطبيعة الحال فان المدرسة هى المؤسسة الوحيدة بين جميع المؤسسات الموجودة فى المجتمع التى تعتبر العامل المهم فى استمرار القيم الاجتماعية الأساسية . وهكذا فأن نظام تعليمى يخفق فى الاسهام فى تنمية القيم الديمقراطية يمكن اعتباره نظاماً فاشلاً بالرغم من تفوق خريجيه فى المعرفة والثقافة ، وبعض هذه القيم أو المبادئ الأساسية هى :

- ١ — القيمة الجوهرية والكرامة لكل شخص .
- ٢ — الحقوق التى لا يمكن التفريط بها لكل شخص فى الحياة والحرية والسعادة .
- ٣ — تساوى جميع الأشخاص أمام القانون ، دون منح امتيازات خاصة لأى أحد .
- ٤ — الايمان بكمال الانسان فى سعيه الدائب لتطوير طاقاته الكاملة .
- ٥ — الحكم بالشعب وللشعب ومن أجل الشعب ، ويجب أن تكون لكل فرد الثقة فى قدرة الآخرين على اختيار واصدار الأحكام .
- ٦ — الحماية المتساوية للجميع ، وواجب الحكومة هو أن تحمى الأقلية من استعباد الأغلبية وأن تحمى الأغلبية من تسلط وقيود الأقلية .
- ٧ — الحرية الفردية وحرية الفرد ليست مقصورة على التصويت السياسى ، فالشخص حر فى أن يفكر ويتكلم ويعبد طبقاً لما يمليه عليه ضميره ، ويجب ألا يوجد أى تمييز ضد أى شخص يشذ عن رأى الأغلبية . ومن أهم المبادئ التى يجب أن يضعها فى اعتباره كل مربٍ مسئول عن تربية الأطفال ما يلى :

١ — ينمو الأطفال بمعدلات فردية متفاوتة لا ترتبط غالبا بأعمارهم الزمنية
ولذلك ينبغي توفير أنشطة تعليمية مختلفة تتفاوت في درجة تعقيدها
لذكاء الطفل حتى تتناسب مع المستويات العقلية المختلفة للأطفال •

٢ — لدى الأطفال حب استطلاع طبيعى وشغف بالتعلم • ويكون تعلمهم
أفضل اذا تركت لهم الحرية لاشباع اهتماماتهم الطبيعية • والطفل
يتعلم على نحو أفضل من خلال حواسه وملاحظاته للأشياء
واختباره لها والتعامل معها •

٣ — يتعلم الطفل مما يفعله هو لا مما نفعله نحن له • ولذلك ينبغي
أن يقوم الطفل نفسه بصورة مباشرة بأداء وعمل ما ينبغي أن يتعلمه
حتى نتجنب التعلم اللفظى الذى درجنا عليه في تربيته القديمة
للأطفال •

٤ — اللعب على طريقة الطفل فى العمل والتعلم • ويستطيع الأطفال أن
يكتسبوا كثيرا من المهارات من خلال اللعب • فمن طريق اللعب يجرب
الأطفال أدوارا جديدة ويحلون مشكلات مختلفة ويحسنون التعامل
مع البيئة ويمارسون مهارات اجتماعية •

٥ — يتعلم الأطفال مع بعضهم البعض كثيرا من الأشياء منها احترامهم
لأنفسهم واحترامهم للآخرين والشعور بالمسؤولية والانجاز كما
يتعلمون كيف يتعلمون •

٦ — من الضروري توفير بيئة مواتية للتعلم ترتب عن قصد وتكون
مملوءة بمواد التعلم الحسية والمجسمة باعتبارها الأدوات الضرورية
للتعلم • فالبيئة هى طريق التعلم ويجب أن تساعد الطفل على الاكتشاف
والتعلم •

٧ — تنمية المهارات الأساسية عقلية ضرورية فى تعليم الطفل يجب أن
توفرها له الأساليب المبتكرة فى التعليم والتعلم •

٨ — يساعد جو الثقة والحرية الموجهة الذى يوفره للطفل تنمية روح المبادرة والاعتماد على النفس . فالأطفال يحتاجون الى الأمن وبث الثقة فى النفس .

٩ — كل طفل شخصية فريدة فى ذاتها ويجب احترام هذه الشخصية وتقديرها فى كل جوانبها .

معايير ديمقراطية التعليم :

ويهمنا كدارسين للتربية أن نعرف أهم المعايير الرئيسية التى يمكن أن نحكم بها على أى نظام تعليمى ، وأن نقين الى أى مدى يعمل على تحقيق ديمقراطية التعليم . كما أن هذه المعايير تساعدنا فى أى محاولة نستهدف بها العمل على تحقيق نظام ديمقراطى للتعليم . من أهم هذه المعايير أو المبادئ :

١ — أن يتاح لكل فرد فرصة التعليم على أساس متكافئ دون قيد أو تمييز بسبب الوضع الاجتماعى أو العنى أو الفقر أو الدين أو العرق والسلالة . وهذا يعنى أن يكون التعليم متاحاً للجميع على قدم المساواة ويمتدار ما يستفيد منه الفرد وفقاً لقدراته واستعداداته .

٢ — إزالة جميع الحواجز الصناعية بين مختلف التعليم بما يؤدى الى عدم وجود أنماط تقليدية من التعليم ذات مكانة اجتماعية خاصة ومتميزة على غيرها من أنواع التعليم الأخرى فى نفس المستوى لا سيما فى التعليم الثانوى .

وهذا يعنى وجود القنوات المفتوحة بين جميع أنواع التعليم بحيث يمكن أن يؤدى كل نوع من أنواع التعليم الى مواصلة الدراسة بالمرحل الأعلى أو التحويل من نوع الى نوع آخر . ويتطلب ذلك النص فى قوانين التعليم وتشريعاته على تساوى جميع أنواع التعليم فى المستوى الواحد فى المكانة .

٣ — أن تهتم الدول والحكومات المختلفة بالتربية قبل المدرسية وذلك بانضمام نظام حكومي لدور الحضانة ورياض الأطفال ، وذلك لأهمية هذه المرحلة في تكوين شخصية الطفل .

٤ — أن ينظر الى التعليم العام نظرة شمولية أوسع بحيث يتخلص من النظرة الضيقة التي تقصره على عدد معين من المواد الدراسية التقليدية ، وانما يشمل مواد متنوعة اقتصادية واجتماعية وتكنولوجية وغنية .

٥ — أن يكون التعليم عملية مستمرة مدى الحياة لا ينتهي عند مرحلة زمنية معينة أو يقف عند دراسة محددة وانما يمتد على طول عمر الانسان . ويجب أن يتمشى هذا التعليم مع حاجات كل مرحلة عمرية وأن يعمل على تحقيق مطالبها .

٦ — أن تتنوع أساليب التربية والتعليم ونظمها وأشكالها سواء منها المدرسية واللامدرسية ، والتعليم المفتوح ، وبالممارسة .. وغيرها .

٧ — الاهتمام بالتعليم المعاد أو المتناوب « Recurrent » الذي يتناوب فيه التعليم مع العمل ، والواقع أن مفهوم التعليم المتناوب مفهوم حديث ، فقد ظهر هذا المفهوم في نهاية الستينات من هذا القرن . ولقى اهتماماً خاصاً من جانب منظمة الدول الأوروبية للتنمية الاقتصادية والثقافية « OECD » ومن بعدها بدأ الاهتمام يزداد بهذا المفهوم في الدول الصناعية والنامية على السواء بل ان التعليم المعاد كان موضوع مؤتمر وزراء التربية في الدول الأوروبية سنة ١٩٧٥ . وقد أبرز هذا المؤتمر أهمية التعليم المعاد واعتبره جزءاً لا يتجزأ من أى سياسات اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية لوضع مفهوم التربية المستمرة أو الدائمة موضع التنفيذ .

ان مفهوم التعليم المعاد يتعلق بالكبار ويرتبط بمفهوم التربية مدى الحياة .

ومن أهم ميزات التعليم المعاد أنه :

— يساعد على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بما يقدمه من فرص تعليمية
لن فاتهم التعليم أو نزلوا مبكراً إلى ميدان العمل •

— يساعد على توثيق العلاقة بين التعليم وميدان العمل •

— يساعد الشباب على الدخول بسرعة إلى الحياة وميدان العمل وممارسة
مسؤوليات الكبار •

— يساعد على زيادة فعالية التعليم لخدمة متطلبات سوق العمل •

— يخفف الضغط على التعليم العالي الناتج عن التوسع في التعليم الثانوي •

بيد أن الأخذ بنظام التعليم المعاد يتطلب اتخاذ خطوات أولية معينة
مثل السماح للفرد بترك العمل من أجل الدراسة ، كما يتطلب وضع
نماذج لبرامج الدراسة ونظم القبول والتقديم • وليس هناك
دولة في العالم يمكن أن تدعى لنفسها أنها وضعت نظاماً كاملاً للتعليم
المعاد •• لكن هناك بعض الدول التي اتخذت خطوات تشريعية تعتبر
تحقيقاً جزئياً لفكرة التعليم المعاد •

ففي الدول الأوروبية الشرقية تعتبر الدراسات بعض الوقت جزءاً
رئيسياً هاماً من نظام التعليم العالي •

وفي فرنسا وضع قانون سنة ١٩٧١ عن التربية مدى الحياة
الأساس للتعليم المعاد فقد تضمن القانون الأجازات الدراسية بمرتبة ،
وتقديم الدولة المساعدة المالية للأشخاص الذين يلتحقون بمقررات لاعادة
تدريبهم أو لتحسين معلوماتهم ومهاراتهم المهنية •

وفي بلجيكا صدرت تشريعات مماثلة سنة ١٩٧٣ • فيموجب القانون
المعروف بقانون « اليوم السماح » Day Release law يستطيع أى عامل
بقل سنه عن أربعين عاماً أن يلتحق بالدراسة في المقررات التي تنظمها

الدولة أو تعولها ، وذلك دون أن يخصم منه الساعات التي يترك فيها عمله من أجل الدراسة •

وفي الصين ينبغي على كل التلاميذ الذين أنهوا دراستهم الثانوية أن ينزلوا الى معترك الحياة ، وعليهم أن يقضوا على الأقل سنتين في ميدان العمل قبل أن يسمح لهم بمواصلة تعليمهم العالي •

٢ — الحرية الأكاديمية :

وهي مظهر هام من مظاهر ديمقراطية النظم التعليمية • ويقصد بالحرية الأكاديمية حرية التعليم والتدريس • ويختلف مفهوم الحرية بالطبع تبعاً لاختلاف الأيديولوجية السياسية والاجتماعية وكذلك تبعاً لاختلاف الأغراض التربوية •

وتعتبر الحرية الأكاديمية مثلاً أعلى لكل المربين تقوم على أساس الاعتقاد بأن البحث عن الحقيقة هو شيء هام لدرجة لا يجوز معها فرض قيود عليه مهما كانت النتائج التي يتوصل اليها وما تثيره هذه النتائج من جدل ونقاش • لأنها تتعلق بحق الانسان في أن يفكر بحرية وأن يبحث بحرية وأن يعلم بحرية وأن يتعلم أيضاً بحرية ••

ان الجذور التاريخية للحرية الأكاديمية يمكن أن نرجعها للأغريق • وقد ضرب سقراط أروع الأمثلة على الحرية الأكاديمية عندما تجرع السم راضياً دون أن يغير رأيه أو يتحول عما كان يعتقد أنه حق وصواب ولو أدى به الأمر الى الموت •

وفي العصر الوسيط في أوروبا في ظل نظام الإقطاع استطاعت الجامعات أن تحافظ لنفسها على درجة كبيرة من الحرية الأكاديمية لكن هذه الدرجة انخفضت في فترة الإصلاح الديني • فقد كان للاختلافات الدينية وتعدد المذاهب أثر في تقييد الحرية الأكاديمية لضمان الولاء لجماعة معينة • وقد ظلت هذه القيود حتى القرن الثامن عشر تقريباً عندما بدأت

المدارس العلمانية المدنية غير الدينية في الظهور نتيجة لحركة انفصال الدولة عن الكنيسة في أوروبا • وبالنسبة لأوروبا فان تقلص السلطان الديني والسياسي للدولة ساعد على نمو حرية الفكر •

وقد ظلت الجامعات طيلة القرون الماضية تنعم بالحرية الأكاديمية باعتبارها معلماً رئيسياً من معالمها ، لكن بالنسبة لغيرها من معاهد التعليم والمدارس فان الأمر كان بين مد وجذب تبعاً للظروف السياسية والاجتماعية •

وفي ظل الإسلام الحرية الأكاديمية مكفولة لا اكراه في الدين ولا اكراه في العلم • بل ان الاجتهاد وهو تحكيم العقل سمة مميزة ليقظة التفكير الاسلامي وتقدمه •• ولم يقفل باب الاجتهاد الا في العصور المظلمة التي تجرد فيها الفكر وأنت بأسوأ النتائج بالنسبة للفعلية الاسلامية •

٢ - الالتزام العلمي والمهني في التربية (١) :

شاع استخدام كلمة الالتزام في الأدب في السنوات الماضية • ويقصد بها أساساً التزام الأديب بالتعبير عن قضايا بلده وتكريس نفسه لخدمة هذه القضايا من وجهة النظر القومية والمصلحة الكبرى للبلاد • وبصرف النظر عما تثيره قضية الالتزام في الأدب من جدل فان ما يهمنا هنا أن نشير الى وجود اشتراك كبير في معنى الالتزام في كل من الأدب والتربية ، وان كانت درجة الحساسية في استخدام المفهوم ترداد بصورة أكبر بالنسبة للتربية نظراً لطبيعتها الخاصة وطبيعة العلاقة التي تربط بين المربي وأبنائه وبين المعلم والمتعلم •

ويمكننا أن نميز جانبين رئيسيين لمعنى الالتزام في التربية :

أولهما : الالتزام بالأصول المهنية للتربية •• فالتربية مهنة شأنها

(1) See : Johnston, H. : A Philosophy of Education McGraw-Hill Book Company N.Y. 1963 pp. 336-339.

شأن أى مهنة أخرى من المهن الانسانية الرفيعة كالطب والقانون وغيرها .
وهى لهذا لها أصولها المهنية التى يركز عليها . وهذا يعنى بالنسبة للمعلم
أن يصدر فى عمله مع تلاميذه عن هذه الأصول العلمية . فلا يكون فى عمله
مرتجلاً وإنما يكون ممارساً لما تعلمه من حقائق تربوية خلال اعدادة
المهنى سواء كانت هذه الحقائق متعلقة بالمادة الدراسية أو طرائق
تدريسها أو متعلقة بالتنميد ونموه العقلى والنفسى والجسمى ومطالب
هذا النمو من الناحية التربوية أو من حيث أصول التربية وركائز العملية
التربوية وفلسفتها وأبعادها أو من حيث ارتباط العملية التربوية بالأهداف
الاجتماعية وارتباط ما يحدث فى المدرسة بما يحدث خارجها فى المجتمع
الكبير . كل هذا يكون الأصول التى يستند اليها المعلم فى ممارسته
لعمله التربوى . فهو مطبق لأصول العلوم التى تستند اليها المعلم فى ممارسته
ميدان تطبيقى وهو ممارس للأصول المهنية للتربية باعتبارها مهنة من
أشرف المهن وأجملها على الاطلاق .

أن ما يميز المعلم المحترف أو المهنى عن غيره هو أن ممارسته
للتربية واتخاذة للقرارات التربوية يعتمد على هذه الأصول العلمية التى
درسها وتعلمها من خلال إعدادة المهنى الطويل . فى حين أن المعلم غير
المهنى يعتمد فى ممارسته للتربية وفى القرارات التى يتخذها فى الفصل
على المحاولة والخطأ والاجتهاد الشخصى .. وشتان ما بين الاثنين وما
أبعد البون بينهما .

ثانياً : الالتزام بدستور مهنة التعليم وأخلاقياتها .. ودستور مهنة
التعليم شأنه شأن دساتير المهن الانسانية يؤكد أن خدمة المجتمع تأتى
أولاً كما أشرنا . بمعنى أن المعلم ينبئ أن يضع فى اعتباره خدمة المجتمع
لها الأولوية على الكسب المادى وأن مهنة التعليم ليست وسيلة للكسب
المادى بقدر ما هى لخدمة المجتمع . وهذا يعنى أن يتوخى كل معلم
خدمة المجتمع كهدف أسمى له ، أما العائد المادى من وراء المهنة فهو
مطلب ضرورى لا يمكن انكاره بل ويجب أن يتكافأ مع شرف المهنة ومطالبها

العالية • ولكن هذا العائد يأتى كنتيجة طبيعية لعمل المعلم فى استهدافه لخدمة المجتمع • وهذا يتطلب من المعلم أن يكون لديه الاتجاه الصحيح نحو مهنة التعليم وأن يخلص فى تعليم طلابه وتوجيههم ، ولا يدخر وسعاً فى توجيههم وارشادهم وتبصيرهم بالحق والخير والجمال ، ولا يضلّهم أو يزيّف لهم الحقائق أو يجعل منهم ميداناً لترويج أفكار دعائية ينحاز لها • اذ ينبغى على المعلم أن يفرق بين دوره المهني كمرب ودوره الاجتماعي كمواطن • فهو من حيث كونه مواطناً يمكنه أن يعتقد الأفكار التى يرى أنها صحيحة أما فى عمله المهني كمعلم فعليه ألا يخلط بينه وبين غيره من الأعمال •• فهو فى هذا العمل يلتزم باتجاهات المنهج المدرسي واتجاهات مجتمعه • وعلى المعلم أن يكون بناءً لا هداماً وإيجابياً لا سلبياً ، وألا يستخدم سلطانه لحمل التلاميذ على اعتناق أفكار غير مرغوبة من مجتمعه ، كما أنه ينبغى عليه ألا يحجر على عقول التلاميذ وإنما يناقش معهم الأمور بعقل مفتوح فى إطار من الاحترام المتبادل •

وعلى المعلم أيضاً ألا يستخدم علاقته مع تلاميذه فى سبيل الحصول على امتيازات خاصة كأن يكلفهم مثلاً بتأدية خدمات شخصية له كما سبق أن أشرنا •

ان المعلم ناقل للثقافة ومفسر للمعرفة والوسيط بين الأجيال وهو بان انحضارات والأمم وليس المعلم داعية ثورياً أو مهدداً للنظم الاجتماعية التى ائتمنته على أغلى ما تملكه وهو أبنائها • وفى ضوء هذا الفهم الواضح لدور المعلم يجب أن يكون التزامه بأصول المهنة ودستورها وأخلاقتها •

التجديد التربوي :

والتجديد فى التربية عملى ابتكارى موجه نحو المستقبل بهدف تحسين وضع قائم لا نرضى عنه ونرغب فى تغييره •• وهذا يعنى أن التجديد يتضمن نظرة مستقبلية • وليس التجديد شيئاً حسناً فى حد ذاته •• وإنما

يكون كذلك بقدر ما يكون قوة دافعة للتقدم ، والا كان مضرراً للإفلال
بالأوضاع التعليمية وتهديد أمنها واستقرارها • ولهذا يجب أن يكون
التجديد قائماً على الدراسة الجادة والبحث المتعمق والخبرة •

وبكل تجديد تربوي عليه أن يتخطى حواجز المعارضة والمقاومة ،
ذلك لأن النظم التعليمية لا تتسم بالمرونة الكافية وتسير في أطر رتيبة من
الإدارة والروتين ، ومن ثم فإن تكيف النظم التعليمية للتجديد أو التغيير
يكون عادة بطيئاً وصعباً • وتأتي مقاومة التجديد من خارج النظم التعليمي
وداخله • فالآباء والمنظمات السياسية عادة ما تقاوم التجديد والمعلمون
أيضاً قد تكون عناصر مقاومة للتجديد بحكم ما درجوا عليه من أدوار
مألوفة • • وأي تغيير في هذه الأدوار يسبب لهم قلقاً وتوتراً •

وهكذا يصبح أي تجديد تربوي عملية تتطلب التخطيط الجيد ويجب
أن يضع مثل هذا التخطيط في اعتباره تجنب الصراعات والخلافات
ومحاولة تسوية الأمور • كما يجب أن يسهم في هذا التخطيط كل المعنيين
بأمر التجديد والمتأثرين به سواء كانوا آباء أو معلمين أو موجهين أو
هيئات سياسية أو مهنية أو سلطات تعليمية • كما يجب أن تعمل الدعاية
الكافية لخطّة التجديد في وسائل الاعلام والاتصال بالجماعية المختلفة •

التجديد في الممارسات التربوية (١) :

تسمى التربية شأنها شأن غيرها من المهن إلى تجديد أساليبها وتطوير
طرائقها ، ومن عام إلى عام نسمع عن أساليب جديدة وطرائق مبتكرة في
التعليم يتحمس لها المربون • ولكن سرعان ما ينطفئ هذا الحماس ليمهد
لظهور موجة جديدة من الحماس لطرائق وأساليب أخرى ظهرت في
الأفق • وهكذا تتوالد الدوائر المسلسلة للتجديد والابتكار في التربية •

(١) اعتمدنا في كلامنا عن هذه التجديدات على كتاب :

Armstrong, D. and others : Education - An Introduction. Macmillan
Publishing, Inc. U.S.A. 1981 pp. 93-123.

وكل جديد يظهر يدفع بسابقه الى دائرة خارجية تدفع بدورها ما قبلها •
هذه الزعة نحو التجديد والابتكار في الممارسات التربوية تستند الى
تطلع التربويين الدائم نحو الكمال والبحث الدؤوب عن البديل الأفضل •

وسنحاول في السطور التالية أن نعرض لبعض التجديدات في
الممارسات التربوية في مجالات التربية المختلفة •

أولاً : تجديدات تتعلق بالفصول الدراسية :

تشمل التجديدات المتعلقة بالفصول الدراسية جوانب متعددة تدور
كلها حول إدارة وتنظيم عملية التعلم داخل حجرة الدراسة ومن هذه
التجديدات :

١ - الفصول غير المتدرجة : Non Graded

في ظل التنظيم التقليدي للمدرسة تكون الفصول الدراسية متدرجة
المستويات من صفوف أولى الى ثمانية الى ثلاثة وهكذا • ويمكس هذا
التدرج تدرج المستويات التعليمية التي يتدرج فيها الطفل وتعكس مستوى
تقدمه أو تحصيله العام •

ويقوم النظام المتدرج للفصول عادة على أساس التسلسل المنطقي
للمواد الدراسية • كما يقوم على أساس أن تقدم التلميذ في المواد الدراسية
المختلفة يكون بمعدلات واحدة أو مقاربة • ويتميز هذا النظام باليسر
والسهولة في إدارته وتنظيمه •

أما الفصول غير المتدرجة فهي لا تقوم على أساس الحدود الفاصلة
بين الفصول الدراسية وإنما تقوم على أساس مدى وقدرة التلميذ في
استيعاب للفناهج الدراسية والبرنامج التعليمي • فقدرة التلميذ هي التي
تحدد سرعة تقدمه في الدراسة • وهو الذي يختار المواد التي يدرسها

من بين مواد البرنامج فإذا ما انتهى من مقرر دراسي معين ينتقل إلى دراسة مقرر آخر • وهكذا تحرر الفصول غير المتدرجة للتلاميذ من القيود الدراسية والزمنية التي يفرضها عليهم نظام الفصول المتدرجة • ونحن نجد في نظام الفصول غير المتدرجة تلاميذاً من أعمار مختلفة يدرسون برنامجاً واحداً • ولذا يتيح هذا النظام للتلاميذ أن ينهوا البرنامج الدراسي حسب قدراتهم واستطاعتهم • وهي ولا شك قدرات متفاوتة يترتب عليها تفاوت في المدة الزمنية اللازمة لكل منهم لالتهاء من الدراسة دون أن نفرض عليه البقاء مع مجموعته حتى نهاية المرحلة الدراسية كما في النظام المتدرج التقليدي •

ويحتاج نظام الفصول غير المتدرجة إلى جهد أكبر من جانب المدرسة والمعلمين في إدارته وتنظيمه •

٢ - البناء المدرسي المفتوح : Open Space

تختلف المدرسة الحديثة عن المدرسة التقليدية من حيث الترتيبات المسابية والانشائية للبناء المدرسي • ويقوم البناء المدرسي الحديث على النظام المفتوح ووجود مساحات فراغية كبيرة وحيطان داخلية قليلة • وبعض الأبنية المدرسية الحديثة قد لا يوجد به حيطان داخلية • وانما يستخدم بعض الحواجز المتحركة •

وتقسم المساحات الفراغية إلى مراكز للتعليم يتعلم فيها مجموعات مختلفة من التلاميذ يفصل بينها تلك الحواجز المتحركة • ويختلط أحيانا مفهوم البناء المدرسي المفتوح Open Space أو المدرسة المفتوحة بالتعليم المفتوح أو التربية المفتوحة « Open Education » •
عفى حين يشير المفهوم الأول إلى التنظيمات والترتيبات الداخلية للمبنى المدرسي، فإن المفهوم الثاني يشير إلى نوع من التعليم يتم من خلال نظام

معين يقوم على مراكز تعليمية توفر للمتعلم الخبرات والبرامج التعليمية التي يرغب في دراستها كما هو الحال في الجامعة المفتوحة في بريطانيا على سبيل المثال .

ومع أن التعليم في داخل الأبنية المدرسية المفتوحة قد يكون بالطريقة التقليدية المعروفة في تنظيمه وطرائقه ومناهجه إلا أن البناء المفتوح يسمح بمرونة الاستخدام وحرية الحركة وتهيئة الجو الأنسب للتعليم بصورة تفوق الأبنية المدرسية التقليدية . ومع هذا فهناك أنصار كثيرون للأبنية التقليدية كما أن هناك أيضا معارضين لنظام البناء المدرسي المفتوح .

٣ - التوزيع غير المتجانس للتلاميذ : Hetro geneous Grouping

هناك نظامان معروفان لتوزيع تلاميذ الصف الدراسي الواحد على الفصول المختلفة . أحدهما يقوم على أساس التوزيع المتجانس للتلاميذ . وعلى أساس هذا النظام يوضع التلاميذ ذوي القدرات العقلية والدراسية المتقاربة في مجموعة واحدة أو فصل دراسي واحد . وهذا يعنى تجانس مجموعة التلاميذ في المستوى مما يسهل عملية التعلم بينهم .

النظام الثاني يقوم على أساس التوزيع غير المتجانس للتلاميذ وهو على عكس النظام الأول لا يرى ضرورة في تجانس مجموعات التلاميذ وإنما يجب أن تضم كل مجموعة من التلاميذ مختلف القدرات والمستويات حتى يتم التفاعل بينها ويتعلم بعضها من بعض .

ومع أن الترموين ينقسمون حول أفضلية أى النظامين لأن لكل منهما محاسنه وعيوبه فإن نظام التوزيع غير المتجانس يجد له أنصاراً أكثر لاجتماعات إنسانية واجتماعية بل وتعليمية أيضا .

وقد توصل مارتن Martin وياغان Pavan من مراجعتهم عام ١٩٧٦م لنتائج البحث التربوي الذي أجرى على دراسة التجديدات في التوزيع غير المتجانس للتلاميذ الى أنه لا توجد ميزات أو عيوب تعليمية للتوزيع

غير المتجانس في حد ذاته أى أنه لا يتميز ايجابا أو سلبا عن التوزيع المتجانس من الناحية التعليمية ، الا أنها أشارا الى وجود ما يميز التوزيع غير المتجانس على التوزيع المتجانس من ناحية الجوانب الاجتماعية ونضوج نمو التلاميذ . وهذا المؤشر في حد ذاته يرجح كفة التوزيع غير المتجانس للتلاميذ .

٤ - المقررات الدراسية المصغرة : Minicourses

يقصد بالمقررات الدراسية المصغرة المقررات التي لا تستغرق دراستها سوى مدة زمنية قصيرة تتراوح عادة بين خمسة الى ثمانية أسابيع وليس نصف سنة دراسية أو سنة بأكملها كما في النظام المعروف . ويستخدم هذا النظام عادة في الصفوف الأخيرة من المدرسة الابتدائية وفي المدرسة الثانوية . وقد بدأ استخدام المقررات الدراسية المصغرة في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية في الستينات . وشاع استخدامه في كثير من المدارس في السنوات الأخيرة . وفي ظل هذا النظام يتاح للتلميذ بدلا من دراسة مقرر واحد لفصل دراسي أو طول السنة مثلا أن يختار ثلاثة مقررات مصغرة من مجال واحد عادة . فبدلا من دراسة مقرر طويل في الجغرافيا على سبيل المثال يمكنه أن يدرس مقررات مصغرة تتناول بعض موضوعات علم الجغرافيا .

ويتطلب نظام المقررات المصغرة وجود عدد كثير منها حتى يستطيع التلميذ أن يختار من بينها كما أنه يتطلب أيضا تركيز محتوى المقرر ومضمونه مما يعتبر ميزة في صالح هذا النظام .

وقد قام باركنسون (١٩٧٦) Parkinson بمسح لعدد من المدارس الأمريكية التي تستخدم نظام المقررات المصغرة ووجد أن هذه المقررات متقلة لدى التلاميذ . وقد أجاب ٨٩ ٪ منهم بأنهم يحبون هذه المقررات وقد وجد أيضا أن الغالبية العظمى من مديري المدارس (٧٢ ٪) يفضلون هذا النظام . وقد أشار هؤلاء المديرون الى أن المشكلة الكبرى في هذا

النظام تتعلق بالجدول المدرسي وما يتطلبه من جهد كبير ومرونة تتسع لكل هذه المقررات .

٥ - التدريس الجماعي : Team Teaching

بدأ استخدام نظام التدريس الجماعي في المدارس الأمريكية في أواخر الخمسينات وأوائل الستينات . وكان استخدامه نتيجة النقص في أعداد المعلمين . وكان الهدف من استخدامه هو زيادة كفاءة استخدام الأعداد المتاحة غير الكافية من المعلمين . وذلك عن طريق تنظيم مجموعات أو فرق من المعلمين المؤهلين تقوم بتعليم أعداد كبيرة من التلاميذ يساعدهم في ذلك معلمون غير مؤهلين للقيام بأعمال المتابعة . وفي التدريس الجماعي يقوم معلمان أو أكثر بالتدريس لمجموعة كبيرة من التلاميذ وهناك عدة تنظيمات لهذا التدريس الجماعي منها :

الفريق الرئاسي وفيه يكون لمجموعة المعلمين قائد أو رئيس له مكانة أعلى ومسئولية أكبر من باقي المعلمين . وفي بعض الأحيان يكون مرتب هذا المعلم القائد أو الرئيس أكبر وله امتيازات مادية أخرى .

ومنها الفريق التشاركي وهو مجموعة من المعلمين ليس لهم رئيس على عكس الفريق السابق وإنما يشترك الجميع في اتخاذ القرارات . والمسئولية مسئولية جماعية مشتركة بينهم . وقد يأخذ واحد منهم زمام المبادرة والقيادة إلا أن ذلك يكون نابعا من خلال تفاعله مع زملائه وتأييدهم له .

وهناك نظام ثالث يسمى « فريق المزاوجة المهنية » وهو فريق يضم المعلم القديم والمعلم المبتدئ ويتراوحان في العمل معا . وهذا يعتبر تدريباً للمعلم المبتدئ الذي هو في نفس الوقت عون للمعلم القديم .

وهناك نظام رابع يسمى « الفريق التنسيقي » وهو فريق من المعلمين

يقوم بالتدريس لأكثر من مجموعة من التلاميذ وليس لمجموعة واحدة كما
في النظام السابقة .

وقد أشار أرمسترونج (١٩٧٧) الى أنه لا يوجد في البحوث التي
أجريت على دراسة فعالية نظام التدريس الجماعي أو عن طريق الفريق
ما يمكن أن يكون في صالح مؤيدي هذا النظام أو معارضيهِ .

ثانيا : التجديدات المتعلقة باليوم المدرسي :

ان معظم التجديدات المتعلقة باليوم المدرسي كانت على مستوى
المدرسة الثانوية . وهذا يبدو طبيعيا نظرا لأن معلمى المدرسة الابتدائية
يعملون عادة مع نفس المجموعة من التلاميذ طيلة اليوم .

ومن المعروف أن المدرسة الثانوية الأمريكية تنظم تقليديا على
أساس ما يسمى بوحدة كارنيجى « Carnegie Unit » الذى يقاس بها
تقدم التلميذ في الدراسة بالمدرسة الثانوية . وهى تشبه ما يعرف بالساعة
المكتسبة أو المعتمدة « Credit Unit » في النظام الجامعية . وكل
تلميذ يحصل على وحدة من « وحدات كارنيجى » اذا أتم دراسة مقرر
بواقع خمسة أيام في الأسبوع لمدة سنة . ويلزم التلميذ حتى يتخرج من
المدرسة الثانوية الحصول على ستة عشرة وحدة على الأقل . أى أن
التلميذ يدرس في المتوسط بمعدل أربع وحدات على مدى السنوات
الأربع (٩ - ١٠ - ١١ - ١٢) للمدرسة الثانوية . وقد أدى نظام
وحدات كارنيجى بطريقة منطقية الى تنظيم اليوم المدرسي في المدرسة
الثانوية الأمريكية على أساس فترة زمنية مدتها ست ساعات يدرس
التلميذ خلالها في العادة أربع مواد أكاديمية ومقررا في التربية البدنية
ودرس قاعة Study Hall .

ومما يعاب على نظام وحدات كارنيجى أنه يعتمد في تقويمه للتلاميذ
على الفترة الزمنية التى يقضيها في الدراسة وليس على أساس ما تعلمه

بالفعل أو ما حصله خلال هذه الدراسة ، أى أن التلميذ يتخرج بمرور الوقت لا على أساس كفايته ومستواه التعليمي .

وقد كانت التجديدات المتصلة باليوم المدرسي نتيجة لتزايد الحاجة الى وجود جدول يومية مدرسي أكثر مرونة . وفي السطور التالية نتناول بعض جوانب هذه التجديدات ومن أهمها :

١ - جدول الفترة المفتوحة : Open-Lab schedule

لا يختلف هذا النظام عن نظام اليوم المدرسي ذي الساعات الست الذي سبقت الإشارة اليه الا في أنه يقدم فترة مفتوحة للتلميذ يختار فيها أحد الأنشطة اما في العمل أو المكتبة أو القاعة أو الاستراحة في حجرة استراحة التلاميذ حيث يمكنه أن يتحدث مع زملائه الآخرين .

٢ - جدول الفترة المشتركة : Block schedule

وفيه تتوفر المرونة للتلميذ ليستطيع أن يدرس فترتين من الفترات الست دراسة مشتركة مع اثنين من المعلمين يدرسانه مادتين مختلفتين ويتم تنسيق العمل بين المعلمين الاثنين من حيث توزيع الوقت وكيفية العمل .

٣ - الجدول الدوري : Rotating schedule

يسمح هذا النوع من الجداول الدراسية بتقديم مقررات دراسية أكثر في ظل نفس البناء المدرسي دون اضافة أية فصول جديدة . ويعمل ذلك عن طريق التوزيع الدوري للمقررات على مدى الأيام بطريقة معينة نوضحها بالمثال التالي :

لنفرض أن مدرسة قررت أن يكون مجموع مقرراتها الدراسية وأنشطتها التعليمية سبعة فترات دراسية . هنا يقتضي ترتيب الجدول بحيث لا يقدم منها سوى ست مقررات أو أنشطة في اليوم الواحد حسب

التوزيع الدورى التالى حيث تمثل الحروف أب ج د هـ و ز المواد الدراسية والأنشطة التعليمية (مثلاً لغة — تاريخ — طبيعة — تربية بدنية — عمل) .

ايام الدراسة								زمن الحصة
٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	
ا	ز	و	هـ	د	ج	ب	ا	٨ — ٩
ب	ا	ز	و	هـ	د	ج	ب	٩ — ١٠
ج	ب	ا	ز	و	هـ	د	ج	١٠ — ١١
د	ج	ب	ا	ز	و	هـ	د	١١ — ١٢
هـ	د	ج	ب	ا	ز	و	هـ	١٢ — ١
و	هـ	د	ج		ا	ز	و	١ — ٢
								٢ — ٣

ثالثاً : التجديدات المتصلة بالسنة الدراسية :

شملت التجديدات المتصلة بالسنة الدراسية المدرسة الابتدائية والثانوية ولم تقتصر على المدرسة الثانوية فقط كما هو الحال بالنسبة للتجديدات في اليوم المدرسى . وكان محور هذه التجديدات متركزاً على الاستفادة الكاملة من السنة الدراسية . فقد كان هناك عدم رضا عن النظام التقليدى للسنة الدراسية والذي كانت تعطل فيه المدارس لمدة ثلاثة شهور هي فترة العطلة الصيفية . ومن ثم انصرف الاهتمام الى كيفية الاستفادة من المدرسة على مدار السنة كلها في تقديم برامج تعليمية لتلاميذها .

ومن أهم التجديدات التى أدخلت على السنة الدراسية ما يأتى :

١ — نظام السنة الارباعية الاجبارية :

ويقوم على أساس امتداد الدراسة على مدى السنة الكاملة مع تقسيمها الى أربع فترات دراسية اجبارية . ويتبع هذا النظام لتعليم مجموعات من التلاميذ يفوق عددها ما تستطيع المدرسة أن تتحملة .

فالمدرسة التي تتسع لتعليم ٩٠٠ تلميذ مثلاً يمكنها أن تعلم ١٢٠٠ تلميذاً
باتباع هذا النظام . ويكون ذلك بتقسيم هذا العدد من التلاميذ إلى
أربع مجموعات تضم كل منها ٣٠٠ تلميذ تنظم دراستهم على مدى
الفصول الأربع على النحو التالي :

— الفصل الأول (يناير — مارس) المجموعات أ — ب — ج دراسة
والمجموعة د إجازة .

— الفصل الثاني (إبريل — يونيو) المجموعات ب — ج — د دراسة
والمجموعة أ إجازة .

— الفصل الثالث (يوليو — سبتمبر) المجموعات ج — د — أ
دراسة والمجموعة ب إجازة .

— الفصل الرابع (أكتوبر — ديسمبر) المجموعات د — أ — ب
دراسة والمجموعة ج إجازة .

ويلاحظ أن هذا النظام لا يحمل المدرسة فوق طاقتها لأنه لا يتعلم
فيها أكثر من ٩٠٠ تلميذ في وقت واحد . وهو ما يمثل الطاقة الفعلية
للمدرسة .

٢ — نظام السنة الرباعية الاختيارية :

يختلف هذا النظام اختلافاً كبيراً عن النظام السابق رغم التشابه
في التسمية . والأساس الذي يقوم عليه هذا النظام هو توفير مرونة
أكثر للدارس أو المتعلم . وفي ظل هذا النظام يستطيع التلميذ أن يختار
دراسة ثلاثة أرباع كاملة من بين الفصول الدراسية الأربعة . ويمكن
لتلميذ آخر أن يدرس على مدى الفصول الأربعة مع تخفيف العبء الدراسي
لأنه . في الفصل الدراسي الواحد . ومن ناحية أخرى يستطيع التلميذ
المقتدر أن ينهي مقررات دراسية أكثر إذا هو رغب في مواصلة الدراسة
طيلة العام .

٣ - نظام السنة الاحدى عشرية :

هدف هذا النظام اقتصادى ويقوم على أساس تشغيل المدرسة لمدة أحد عشر شهرا بدلا من تسعة • وفى ظل هذا النظام يستطيع التلميذ أن يختصر المدة الكلية لدراسته التى تمتد على مدى ١٢ سنة (ابتدائى وثانوى) الى عشر سنوات فقط • بيد أن هذا النظام يحتاج الى معلمين أكثر فضلا عن أن مشكلاته التنظيمية والعملية كثيرة مما جعله يخسر كثيرا من المؤيدين •

٤ - المفهوم السداسى :

يهدف المفهوم السداسى الى تقويم مرونة أكثر للمتعلم فالسنة الحولية تقسم الى ستة أقسام أو فترات متساوية •

ويتاح للتلميذ اختيار أى أربع فترات أو أقسام منها • ويمكن للتلاميذ القادرين أن يختاروا خمس فترات للاسراع بتخرجهم واكمالهم الدراسة • ويمكننا أن نوضح المفهوم السداسى للسنة الدراسية لهالة تلميذ واحد بالمثال التالى :

- الفصل (يناير وفبراير) دراسة •
- الفصل (مارس وابريل) عطلة •
- الفصل (مايو ويونيه) دراسة •
- الفصل (يوليه وأغسطس) عطلة •
- الفصل (سبتمبر وأكتوبر) دراسة •
- الفصل (نوفمبر وديسمبر) دراسة •

ويراعى فى التقسيم السداسى الفروق فى أعداد الأيام بين الشهور كما تراعى العطلات الرسمية خلال هذه الشهور حتى يمكن تحقيق التوازن فى عدد الأيام لكل قسم من الأقسام الستة •

٥ - المفهوم الخماسي :

وفيه تقسم السنة الخولية الى خمسة اقسام مدة كل منها تسعة أسابيع ويختار التلميذ أى أربعة فصول أو أقسام منها • ويستطيع التلميذ المختار أن يواصل الدراسة طيلة الفصول الخمسة للاسراع بأكمال دراسته كما في النظام التسلسلي • ويلاحظ أن هذا النظام يشبه النظام السداسي إلا أنه يختلف عنه في أنه يحتم اجازة ضئيفة محدودة لكل التلاميذ •

الدعوة الى اللامدرسية :

على الرغم من محاولات الاصلاح الكثيرة التي شهدناها ميدان التربية على مر تاريخه الطويل عبر العصور فإن عام ١٩٧٠ شهد دعوة امتد صداها الى ما هو أبعد من كل اصلاح • لقد كانت دعوة الى الثورة على المدرسة والتربية المدرسية • ولقد بدأت هذه الدعوة عندما قام ايفان الليتشى Ivan Illich في تلك السنة بنشر كتاب يحمل عنوانا غريبا هو : المجتمع اللامدرسي Deschooling society • ولب فكرة « الليتشى » في هذا الكتاب وجهة ضد المدرسة كمفظمة رسمية تقوم على احتكار الخدمات والفرص وتستند الى نظام جامد مكلف باعتبارها الطريق الوحيد الى الوفاء بالمطالب الانسانية الرئيسية •

واذا نحن استخدمنا كلمات « الليتشى » نفسه فانه يقول في عبارات ساخرة في أول صفحة من كتابه ما يلي :

« وهكذا يُمَدَّرُ من التلميذ (أى يوضع في المدرسة) ليختلط عليه التدريس بالتعلم ، وللتقدم الصحي بالتربية ، والشهادة الدراسية بالكفاءة والطلاقة والمقدرة على قول شيء جديد • كما أن خياله « يمدرس » ليقبل بالخدمة Service بدلا من القيمة « Values » • وفيها أيضا ينظر الى العلاج الطبى على أنه عناية صحية والعمل الاجتماعى على أنه ارتقاء بحياة المجتمع والى حراسة الشرطة على أنها أمن والى (التدريب) العسكرية على أنه أمن قومى والى سباق الفئران على أنه عمل منتج • »

وتتحدى الدعوة الى اللامدرسية بالغاء المدرسة كمؤسسة تربية
والغاء قوانين الالزام في التعليم • والبديل الذي يقدمه « الليتش »
وزملاؤه هو نظام للمنهج الدراسية توزع بمقتضاء الأموال المرسدة
للتعليم على المستفيدين منها • ويتولى كل مستفيد بنفسه السعى في طلب
التعليم الذي يريده ويختاره • وهو اقتراح غير عملي لا يمكن أن يضمن
لنا تحقيق ما نرجوه من وراء تربية أبنائنا على المستوى الفردي والاجتماعي
على السواء •

ان نظام التعليم الجيد في نظر « الليتش » هو الذي يتوفر له
ثلاثة أغراض :

- ١ — أن يوفر لكل من يرغب في التعلم الفرصة في أي وقت طيلة حياته •
- ٢ — أن يخول كل من احبهم شيء من المعرفة في الحصول على من
يريدون اشراكهم في هذه المعرفة وتعليمهم إياها •
- ٣ — أن يتيح لكل من يريد أن يقوم موضوعا للجمهور أو يعرض
مسألة الفرصة عليه لتوصيل صوته للآخرين •

ومن أجل تعليم الناس في المجتمع اللامدرسي، يقترح الليتش ما يسميه
« بشبكات التعلم » « Educational Networks » حيث يلتقى المتعلم
بالمعلم أو المتعلم بالأدوات •

وقد نظر نقاد الليتش اليه على أنه أشبه بالتصوف والى دعواه
على أنها سحابة صيف عن قريب تتفكك •

الفصل الثاني

التربية الإسلامية : أهدافها وأسسها وأساليبها

الفصل الثاني

التربية الإسلامية

أهدافها وأسسها وأساليبها

أهداف التربية الإسلامية :

تعتبر كلمة التربية بمفهومها الاصطلاحي من الكلمات الحديثة التي ظهرت في السنوات الأخيرة مرتبطة بحركة التجديد التربوي في البلاد العربية في الربع الثاني من القرن العشرين . ولذلك لا نجد لها استخداماً في المصادر العربية القديمة . وما كانت تستخدم هذه المصادر هي كلمات مثل « التعليم » ، و « التأديب » ، و « التهذيب » وهي كلها مرتبطة بالتربية كما نفهمها اليوم أوثق الارتباط . وقد وردت كلمة « التربية » عند ابن خلدون بمعنى التنشئة في كلامه في المقدمة عن مراتب الملك والسلطان والألقاب (١) .

وترجع كلمة التربية في أصولها اللغوي العربي إلى الفعل (ربأ) « يربو » أي نما وزاد . وفي التنزيل الحكيم « وترى الأرض هامدة فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت » أي نمت وزادت لنا يتداخلها من الماء والنبات .. وتقول (رباه) بمعنى نشأ ونمى قواه الجسدية والعقلية والخلقية . وفي التنزيل الحكيم « قل ألم نريك فينا وليداً ولبثت فينا من عمرك سنين » .. « وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيراً » .

وقد كتب الذين ألفوا عن التعليم في الإسلام من المتقدمين عن أغراض التعليم ونقل عنهم المحدثون وتناولوه في كتابتهم عن أغراض أو أهداف التربية الإسلامية وبعضهم يجعل الكلام عن هذه الأهداف غير كافي

(١) مقدمة ابن خلدون : طبعة دار الفكر العربي ص ٢٣٥ .

الهدف الدينى الذى يقوم على تعلم القرآن ومعرفة العبادات المفروضة أو بعبارة أخرى معرفة الدين علماً وتطبيقاً • وهذا هدف كبير يمكن أن يشمل التربية الإسلامية كلها باعتبار الدين الإسلامى ديناً ودولة وبعضهم لاسيما المحدثون يفصلون هذه الأهداف الى أهداف دينية وعقلية وثقافية ونفسية (١) وبعضهم يقسمها الى أهداف دينية وعقلية واجتماعية ومادية (٢) •

وواضح أن هناك اشتراكاً كبيراً وشبه اتفاق على هذه الأهداف مع اختلاف المعالجة في التركيز أو التفصيل •

ويمبح من الصعب إذن أن نتقبل ما يذهب اليه أحد المؤلفين في التربية الإسلامية من المحدثين عندما يقول : (والرأى عندنا أنه لا يوجد أغراض للتربية عند العرب تعمهم على الاطلاق وانما الصواب أن نذكر صاحب المذهب ثم نذكر الغرض من التعليم الذى يلائم هذا المذهب) (٣) •

إن أى تصور لأهداف التربية الإسلامية لابد وأن يضع في اعتباره أن مجيء الإسلام يمثل بداية تربية جديدة للمجتمع العربى وأنه كان من الطبيعى إذن أن يرسم الإسلام مثلاً أعلى للحياة مغليراً لما كان عليه حال العرب في الجاهلية أو قبل الإسلام • وعلى هذا يمكن القول بأن أهم أهداف التربية الإسلامية هو بلوغ الكمال الإنسانى لأن الإسلام نفسه يمثل بلوغ الكمال الدينى فهو خاتم الأديان وأكملها وأنضجها ، يقول الله تبارك وتعالى : « اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتى ورضيت لكم الإسلام ديناً » ، ويقول عز وجل : « كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر » •

(١) اسماء نهى : مبادئ التربية الإسلامية .

(٢) خليل طوطح : التربية عند العرب من ١٥٢ - ١٥٤ .

(٣) احمد غزاد الأهوالى : التربية في الإسلام - دار المعارف - القاهرة

ومن تمام الكمال الانساني مكارم الأخلاق وقد جاء الاسلام ليصل
بهذا الكمال الانساني الى قمته • وقد ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم
قوله : « إنما بحث لأتمم مكارم الأخلاق » • وهكذا يعتبر بلوغ الكمال
الانساني هدفاً رئيسياً للتربية الاسلامية • ومع أن الكمال لله وحده فإن
الانسان لا بد وأن يتصف بالكمال باعتباره خليفة الله على الأرض ، قال
سبحانه وتعالى « انى جاعل فى الأرض خليفة » •

وعلى الانسان أن يسعى الى هذا الكمال وله فى هذا السعى لذة
تحفزه دائماً الى مزيد من الكمال • يقول الغزالي : « ان أشرف مخلوق
على الأرض هو الانسان ، وقد كرمه الله على كثير من خلقه ، وهذا
التشريف والتكريم يدفع الانسان دائماً الى بلوغ مزيد من الكمال » •

ان موضوع التربية الاسلامية شأنها شأن غيرها من أنواع التربية
هو الانسان بكل مقوماته الجسمية والعقلية والنفسية والوجدانية •
ذلك أن طبيعة الانسان من المنظور الاسلامى تتضمن كل هذه المقومات
لتحقيق حياة خلق من أجلها ورسالة كلف بأدائها • ومن ثم فإن التربية
الاسلامية تقوم على أساس أن الكمال موجود بالقوة فى طبيعة الانسان
بمعنى أن الانسان قادر على بلوغ هذا الكمال اذا ما وجد من الرعاية
والعناية والتربية ما يساعده على ذلك • وتصبح الوظيفة الرئيسية للتربية
فى الاسلام هو الانتقال بهذا الكمال الموجود بالقوة الى كمال
موجود بالفعل يكتسبه الانسان من خلال أساليب التربية والتقشئة التى
تعرض لها فى مراحل حياته المختلفة •

ومن أهداف التربية الاسلامية أيضاً تحقيق سعادة الانسان فى
الدنيا والآخرة وهو هدف تترن فيه أسس التربية الاسلامية كما سيتضح
من كلامنا عن هذه الأسس فيما بعد •

تقوم التربية الاسلامية على أساس الواقع المادى والروحي
للانسان دون انتصار على جانب واحد فقط • فهى لا تريد أن يعيش

الإنسان في السماء وهو في الأرض ولا تريد كذلك أن يعيش منعزلاً في الحياة الأرضية المادية. وهذا لأن في كيانه وجوداً روحياً ، فعالمه أوسع من عالم الحياة المادية الأرضية وحدها من الحياة السماوية الروحية وحدها كذلك (١) .

إن التربية الإسلامية في اهتمامها بالواقع المادي والديني للإنسان تسعى إلى الاهتمام بالجانب الروحي على قدم المساواة . وتهدف من وراء ذلك إلى أن تمتد بحياة الإنسان إلى ما هو أبعد من حياة الأرض قصيرة الأجل وتعدّه لحياة سعيدة أبدية في الدار الآخرة .

وتهدف التربية الإسلامية إلى تنشئة الإنسان الذي يعبد الله ويخشاه ، فانه سبحانه وتعالى يقول : « وما خلقت الجن والانس إلا ليعبدون » . وطريقة عبادة الله وخشيته إنما تكون بالعلم فانما يخشى الله من عباده العلماء . والعلم هو سبيل التقوى الصحيحة إلى معرفة الله عز وجل . ولذلك حث الإسلام على العلم والسعي في طلبه وفضل أهله على غيرهم ورفعهم درجات .

إن الإنسان متعين بالطبع وبالفطرة . قال تعالى : « فاقم وجهك للدين حنيفاً فطرة الله التي فطر الناس عليها . لا تبديل لخلق الله . ذلك الدين القيم ولكن أكثر الناس لا يطعمون » .

كما أن الدين ضرورة اجتماعية لأنه ينظم حياة الناس والعلاقات بينهم ويربط بينهم بسياج متين .

والدين أيضاً ضرورة نفسية للفرد يدفعه إلى بلوغ الكمال في الحياة ، والسعي والحركة والنشاط . كما يساعد على التغلب على كثير من المشكلات الاجتماعية والنفسية التي يواجهها الفرد في حياته . فمثلاً بسيطاً عندما

(١) مقدار بالجن : التربية الأخلاقية الإسلامية — دبر الفكر العربي ، القاهرة ١٩٧٧ ، ص ٥٠ .

تضييق الدنيا في وجه انسان وتسد أمامه السبل والمسالك عندها يجد في الدين تفرجاً عن كربته وتهفة لنفسه .

ويتصل بالعبادة أيضاً دور الإنسان في تعمير الأرض وتسخير ما أودعه الله فيها من ثروات لخدمة حياة الانسان وتحقيق الخير للناس وما يتطلبه ذلك من استخدام للعلوم المختلفة . وهكذا تصبح العلوم المختلفة من طبيعة ورياضية وإنسانية ونظرية كانت أو تجريبية أو تطبيقية كلها علوماً اسلامية طالما أنها متفقة ومتشعبة مع الاطار الاسلامي الصحيح وطالما أنها لا تستخدم استخداماً سيئاً يخرج بها عن غرضها فتتصرف الى الفساد والشر والمعدوان .

ومن أهداف التربية الاسلامية أيضاً تقوية الروابط بين المسلمين ودعم تضامنهم وخدمة قضاياهم ، ويتم ذلك عن طريق ما تقوم به التربية الاسلامية من توحيد للأفكار والمشارب والاتجاهات والقيم بين المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها . وبهذا تكون التربية الاسلامية عاملاً فعالاً في تماسكهم ووحدتهم وجمع شملهم وتكثيل جهودهم وجعلهم جميعاً على قلب رجل واحد .

ومن المعايير الهامة التي تقوم عليها أهداف التربية الاسلامية والتي تحدد بالتالي المضمون التربوي التعليمي في الاسلام قيمة هذا المضمون وأثره في تربية الانسان لبلوغ الفضيلة وكمال النفس عن طريق العلم بالله عز وجل وحسن التوجيه الى الحياة الخيرة الفاضلة وتنمية العقل وكسب الرزق وكذلك قيمة هذا المضمون في نفع الانسان في دنياه وآخرته على السواء .

فالعلم فضيلة وتعرف فضيلة العلم بثمرته وهي التقرب الى الله تعالى « انما يخشى الله من عباده العلماء » أما في الدنيا فثمرته العز والوقار والاحترام وبلوغ المكانة والبعد عن السؤال . والضمير هو الذي يسيطر على خافية الأنفس وما تخفى المصدور في الانسان ، والله سبحانه وتعالى

خلقنا » ولقد خلقنا الانسان ونعلم ما توسوس به نفسه ، « وهو معكم أينما كنتم والله بما تعملون بصير » ، « وهو يعلم السر والجهر » وهذا معنى أن الله رقيب على الرقيب من نفس الانسان ولا خير في الضمير اذا لم يكن حياً ، فاذا تبدل الضمير أصبح الانسان كالحيوان وتبدل معه الشعور ونامت الفضيحة والنخوة لديه ، فالشخص بلا ضمير هو انسان ميت الحس . وتربية الضمير تكون بالايمان الصحيح بالله الذي يعلم السر والجهر وتكون أيضاً بعبادته « أن تعبد الله كأنك تراه » .

ومهمة التربية الاسلامية تربية فطرة المسلم على هذا الايمان الصحيح وخشية الله وعبادته . والتعليم والقُدوة أساس الفضيحة والأخلاق ولذلك كانت سيرة الرسول لها قيمة تربوية خلقية : وقد أمرنا الله بأن نتبع الرسول وأن نأخذ ما أكلنا به وننتهي عما نهانا عنه . قال تعالى : « وما أتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا » ، وقال تعالى : « لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر » .

أسمى التربية الاسلامية :

تستند التربية الاسلامية الى مجموعة من الأسس والركائز الرئيسية تشكل في مجملها المفهوم الشامل للتربية الاسلامية ويمكننا أن نعرض هذه الأسس فيما يلي :

١ - التربية الاسلامية تربية متكاملة شاملة :

ويقصد بالتكامل أو الشمول هنا أنها لا تقتصر على جانب واحد من جوانب شخصية الانسان فالتربية الاسلامية ترفض النظرة الثنائية الى الطبيعة الانسانية التي تقوم على التمييز بين العقل والجسم وسمو العقل على الجسم وانما هي تنظر الى الانسان نظرة متكاملة تشمل كل جوانب الشخصية فهي تربية للجسم وتربية للنفس والعقل معاً . ولا شك أن كل جانب من هذه الجوانب يؤثر في الآخر ويتأثر به ، وقدیماً قالوا العقل السليم في الجسم السليم كما أن في الجسم مضغة اذا صحت مسح

الجسم ، وإذا فسدت فسد الجسم إلا وهي القلب • ونهانا ديننا عن الانغماس في الشهوات • • ولأهمية الجسم في التربية الإسلامية أمرنا الإسلام بالعناية بصحتنا وأجسامنا « ان لبدنك عليك حقاً » ، فهناك حق البدن على صاحبه • وتخطب التربية الإسلامية حواس الإنسان وقواه ، وتحثكم اليها « إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولاً » • وجعل طهارة الجسم شرطاً للعبادة ، كما أمرنا أن نجعل مظهرنا بنظيف الثياب وأن نأخذ زينتنا عند كل مسجد •

والإنسان مسئول عن الحفاظ على حياته وجسمه وحمايتها من الخطر ، وقد ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال : « كان فيمن قبلكم رجل به جرح فجزع فأخذ سكيناً فحز بها يده فما رقا الدم حتى مات • • فقال الله بادرني عبدي بنفسه فحزمت عليه الجنة » •

وورد عن النبي صلى الله عليه وسلم أيضاً قوله : « من تردى من جبل فقتل نفسه فهو في نار جهنم يتردى فيها خالداً مخلداً فيها أبداً • • ومن تحصى سما فقتل نفسه فسمه في يده يتحصاه في نار جهنم خالداً فيها أبداً • • ومن قتل نفسه بحديدة فحديدته في يده يتوجأ بها في نار جهنم خالداً مخلداً فيها أبداً » •

فالتربية الإسلامية تربية للجسم وهي أيضاً تربية للفعل فالتفكير فريضة إسلامية والنظر والعقل أساس الفرائض في الإسلام •

والتربية الإسلامية تربية نفسية لأنها تخاطب عاطفة الإنسان ووجدانه وقلبه وضميره وتحثكم اليها • • وأمرنا ديننا بأن نربي نفوسنا على الفضيلة والخير وحب الناس والتجرد من الأنانية وحب الذات ، وجعل أساس الحساب على الأعمال ما استقر في النفس لا بما ظهر من السلوك • وأمرنا ديننا بالتعفف وعزة النفس ورياضتها وتدريبها والتحكم فيها •

بل لقد اعتبر ديننا جهاد النفس جهاداً أكبر من جهاد الحرب والقتال ،

فقد ورد عن النبي — صلى الله عليه وسلم قوله بعد عودته من الحرب :
 « رجعت من الجهاد الأصغر الى الجهاد الأكبر قالوا : وما الجهاد الأكبر
 يا رسول الله ؟ » قال : جهاد النفس . • وهى تربية عقلية لأنها تخطب
 العقل وتحثكم اليه والاسلام دين العقل والنظر والتفكير والتأمل كما ذكرناه .

واعتبر المعرفة والعلم وهما غذاء العقل أساساً للتفاضل بين الناس . •
 « هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون » ، « يرفع الله الذين آمنوا
 منكم والذين أوتوا العلم درجات » • كما جعل العقل أساس التكليف
 والاختيار ودعانا الى نبذ ما يتنافى مع العقل من خرافات وأباطيل وأوهام •
 والقرآن الكريم ملىء بالآيات التى تحت على إعمال العقل والفكر والتفكير
 والتدبير ووزن الأمور بموازين العقل والمنطق •

وهكذا تكون التربية الاسلامية تحريراً للعقل من الوهم والخرافات ،
 كما أنها تحرير للنفس من الخوف والعبودية • وتحرير للجسم من الخضوع
 للذات والشهوات • ولقد أقر النبي صلى الله عليه وسلم قول سلمان
 الفارسي لأبى الدرداء أخيه فى الاسلام :

« ان لبدنك عليك حقاً وانفسك عليك حقاً ولأهلك عليك حقاً فأعط
 كل ذى حق حقه » •

٢ — التربية الاسلامية تربية متوازنة :

تحرص التربية الاسلامية على تحقيق التوازن بين الحياة الدنيا
 والحياة الآخرة قال تعالى : « وابتهج فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس
 نصيبك من الدنيا » ومن الأقوال المأثورة « اعمل لدنياك كأنك تعيش أبداً
 واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً » • وهذا التوازن يميز التربية الاسلامية
 عن غيرها فهى ليست تربية صوفية أو رهبانية كما هى فى المسيحية مثلاً •

لقد حدد قانون بنديكت ثلاثة الترامات للرهبنة المسيحية هى :
 العفة والفقر والطاعة • ويتضمن الترام العفة نبذ العلاقة الزوجية

والأسرية واستبدالها بروابط دينية وروحية • ويتضمن التزام الفقر التخلي عن التعاملات المادية والذنيوية وعلى الفرد قبل دخوله الدير أن يتخلى عن كل ثروته وأملكه للدير ويتضمن التزام الطاعة التخلي عن كل قوة أو جاه أو سلطان والخضوع التام لنظام الدير • ومثل هذا النظام لا يقره الاسلام لأنه لا رهبنة في الاسلام •

ان الاسلام يتطلب المحافظة على خمسة أمور هي : الدين والنفس والمال والعقل والنسل ، وذلك لأن الدنيا التي يعيش فيها الانسان تقوم على هذه الأمور الخمسة ولا تتوافر الحياة الانسانية الكريمة الا بها وتكريم الانسان هو في المحافظة عليها (١) •

ان الانسان مطالب بأن يعمر الأرض • قال تعالى : « هو أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها » وهذا يعني أن الأرض مجال نشاط الانسان وحيلته يسكنها ويعمرها ويسخر قواها ويستخرج ثرواتها ويستمتع بغيراتها وطيبتها • وما كان الله ليخلق الطيبات ثم يحرمها على الانسان • قال تعالى : « قل من حرم زينة الله التي أخرج لعباده : والطيبات من الرزق » ان الدنيا في نظر الاسلام ليست للتكفير عن الخطيئة كما تذهب المسيحية وانما هي لتعمير الأرض وتحقيق رسالة الانسان وهي استغلالها فيها • قال تعالى : « ولكن في الأرض مستقر ومتاع الى حين » • وقال تعالى : « ولقد مكناكم في الأرض وجعلنا لكم فيها معايش قليلا ما تشكرون » •

وورد عن النبي قوله : « ان الدنيا حلوة خضرة وأن الله متخلفكم فيها فنأنظر ماذا تعملون » •

ان حق النفس على الانسان أن يروح عنها وأن يعطيها من الراحة والأمن والطمأنينة والغذاء والتسلية والهدوء في حدود ما أبلاه الله •

(١) محمد أبو زهرة : تاريخ المذاهب الاسلامية - دار الفكر العربي ،

لَقَدْ قَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لَمَنْ فُهِمَ أَنَّ الدِّينَ لَيْسَ إِلَّا تَعْبَادُ
وَتَهَجُّدٌ وَصِيَامٌ وَابْتِمَادٌ عَنِ النِّسَاءِ « إِنِّي أَخْشَاكُمْ اللَّهُ وَلَكِنِّي أَصُومُ وَأُفْطِرُ
وَأُصَلِّي وَأَنَا مُمْتَرٌ وَأَتُرْجَى مِنَ النِّسَاءِ » •

إن أرهاق النفس ولو في طلب العبادة لا يطلبه الإسلام ولا يرضاه
لأن ما فيه مشقة فوق المعتاد لا يمكن الدوامه عليه وقد ينقطع به الجهد
عنه (١) •

وقد ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم قوله : « إن هذا الدين متين
فأوغلوا فيه برفق ولا تبغضوا إلى أنفسكم عبادة الله فإن المنبت لا أرضاً
قطع ولا ظهراً أبقى » •

كما ورد عنه أيضاً قوله : « لا تشددوا على أنفسكم يشدد الله
عليكم فإن قوماً شددوا على أنفسهم فشدد الله عليهم فترك بقاياهم في
الصوامع والديار رهبانية ابتدعوها ما كتبناها عليهم » •

بيد أن استمتاع الإنسان بالدنيا مرتبط أيضاً باستمتاعه في الدار
الآخرة لأن صلاح الدنيا من صلاح الآخرة • وقد ورد ذكر الدنيا والآخرة
في القرآن الكريم بعدد متساو هو ١١٥ مرة (٢) مما يؤكد التوازن بين
الدنيا والآخرة في الإسلام •

قال تعالى : « ربنا آتينا في الدنيا حسنة وفي الآخرة حسنة وقتنا
عذاب النار » وقد ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم قوله : « اللهم أصلح
لى دنياي التى فيها معاشى وأصلح لى آخرتى التى فيها معادى » •
إن التربية الإسلامية ليست مادية فحسب أو روحية فحسب وليست دنيوية
أو أخروية فحسب وإنما هى وسط بين كل ذلك •

(١) محمد أبو زهرة : تاريخ المذاهب الإسلامية — دار الفكر العربي ،

ص ٩٩ •
(٢) انظر المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم — ص ٢٦٢ و ص ٢١ •

وهذا الموقف الوسط أو المتوازن للتربية الإسلامية يجعلها أقرب ما تكون إلى طبيعة الأشياء فخير الأمور الوسط • وكذلك جعلناكم أمة وسطا • كما يجعلها أيضاً مراعية لطبيعة الانسان وقطرته التي فطر الله الناس عليها •• وهو ما سنفصل الكلام عنه فيما بعد •

٣ - التربية الإسلامية تربية سلوكية عملية :

فهى لا تكتفى بالقول وانما تتعداه الى العمل والممارسة ونحن اذا نظرنا الى المبادئ الرئيسية الخمسة التي بنى عليها الاسلام نجد أنها تتطلب سلوكاً عملياً ، فالشهادة بوحدة الله ونبوة رسوله محمد صلى الله عليه وسلم ، واقامة الصلاة وايتاء الزكاة والحج وصوم رمضان كلها تتطلب سلوكاً لفظياً • ومن تمام كمال الانسان المسلم أن تتطابق أقواله مع أفعاله • كما اهتمت التربية الإسلامية بتكوين العادات السلوكية الحسنة عند الفرد منذ طفولته الأولى لما فى هذه العادات من أثر طيب فى اكتساب الفضائل والبعد عن الشرور والردائل •

٤ - التربية الإسلامية تربية فردية واجتماعية معا :

تقوم التربية الإسلامية على تربية الانسان تربية فردية ذاتية فهى تربية على الفضيلة ليكون مصدر خير لجماعته وتحمله مسؤولية أعماله وتصرفاته ، فكل امرئ بما كسب رهين • وكل مسلم راع وهو مسئول عن رعيته ، وفى نفس الوقت يربى الاسلام للفرد تربية اجتماعية ، فالمسلم أخو المسلم • والمسلم للمسلم كالبنيان المرصوم يشد بعضه بعضاً • ومثل المسلمين فى توادهم وتراحمهم كمثل الجسم اذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى • وهى تربية تجرد الفرد من روح الأنانية البغيضة « لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه » •• « ومن لم يهتم بأمر المسلمين فليس منهم » •

وتؤكد التربية الإسلامية على أهمية القدوة والوسط الاجتماعى فى تنشئة الفرد • واهتمت بتكوين العادات الحسنة منذ النشأة الأولى للطفل

لخالطته للنماذج الطيبة وإيماده عن قرناء السوء ، فمثل الجليس الصالح والجليس السوء كبائع المسك ونافخ الكير .

كما اهتمت أيضاً بالوسط الأسرى الاجتماعى كعامل هام فى تربية الفرد ، فالانسان يولد على الفطرة وأبواه هما اللذان يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه .

وقد اتجه الاسلام الى اقامة مجتمع قوى بأفراده ويقوم على أساس العدل والمصلحة العامة ، ولتحقيق هذه الغاية السامية اتجه الاسلام الى تربية الفرد وتهذيبه ليكون مصدر خير لجماعته ، كما اهتم باقامة العدل فى الجماعة الاسلامية ، والمسلمون يتساوون فى أخوة الاسلام فى رفع الظلم بينهم .. فالمسلم أخو المسلم لا يظلمه . وأمرنا الاسلام بالعدل فى المعاملة وأن نعامل الناس بما نصب أن يعاملونا به : كما أمرنا بالعدل فى الأحكام والقضاء والشهادة وغيرها . ويرى بعض علماء المسلمين أن أجمع آية لمعانى القرآن قوله عز وجل « ان الله يأمر بالعدل والاحسان وإيتاء ذى القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغى يعظكم لعلكم تذكرون » .

• — التربية الاسلامية تربية ضمير الانسان :

فضمير الانسان هو الوجه لسلوكه والرقيب على أعماله ، وقد حرصت التربية الاسلامية على تربية هذا الضمير ليكون حياً يقظاً فى السر والعلانية . فانه رقيب على تصرفات الانسان حيثما كان ، وعلى الانسان أن يعبد الله كأنه يراه « والله يعلم السر والجهر ويعلم خائفة الأعين وما تخفى الصدور » . قال تعالى : « ليس عليكم جناح فيما أخطأتم به ولكن ما تعمدت قلوبكم » .

والضمير الحى خير غاصم للانسان من الزلزال وقوة كبيرة لحفزة على العمل ، وعندما يعرف الانسان أن هناك ربا يحاسبه على أعماله وأنه رقيب عليه حيث كان فانه يفكر فى كل عمل قبل أن يقدم عليه ، وتربية الضمير تربية لارادة الانسان بحيث يصبح متحكماً فى تصرفاته ولا يكون رهن

نزاوته وشهوته ، وفي تكوين الضمير لجأ الاسلام الى أسلوب الثواب والعقاب وهو أسلوب يتمشى مع طبيعة النفس الانسانية .

٦ - التربية الاسلامية تربية لفطرة الانسان وإعلاء لغرائزه :

تقوم التربية الاسلامية على التسليم بفطرة الطبيعة الانسانية وأن الانسان يولد بطبيعة انسانية فطرية محايدة ، وقد ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم : « ما من مولود إلا ويولد على الفطرة وانما أبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه » ، ويقول الله عز وجل : « الله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً » .

والتربية الاسلامية هي تربية لهذه الفطرة الانسانية وهي تعمل على تنمية الميل الفطري لدى الانسان في معرفة ما يجبل وتستثمر حسب المعرفة والبحث عن المجهول لديه وقد استخدم الاسلام كل وسيلة ممكنة للوصول بهذا الميل الفطري الى مرتبة الشفيع بالعلم ولتلتف الشفيع المستمر لمعرفة ما في الوجود من معارف وأسرار .

والتربية الاسلامية تربية لفطرة الانسان لأن الاسلام دين الفطرة وكل أوامره ونواهيه وتعاليمه تعترف بهذه الفطرة وتتشمى معها ولا تتخالفها ، واعترفت التربية الاسلامية من ناحية أخرى بجوانب الضعف في الطبيعة الانسانية ولم تحملها فوق طاقتها وقد ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم قوله :

« رفع عن أمتي الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه » .. وأساس التكليف في الاسلام الاستطاعة فلا يكلف الله نفساً إلا وسعها .

والتربية الاسلامية في تربيتها لفطرة الانسان تتمشى مع روح الاسلام التي تقوم في أساسها على التوسط والاعتدال فخير الأمور الوسط ، وقد أمرنا ديننا بالابتعاد عن الاسراف فانه لا يهيب المسرفين ، قال تعالى : « كلوا واشربوا ولا تسرفوا » ، « ولا تجعل يدك مغلولة الى

عنك ولا تبسطها كل البسط » ، « ولا تميلوا كل الميل » ، « ان المبشرين كانوا اخوان الشياطين » ، « وكذلك جعلناكم أمة وسطا » .. وغيرها من الآيات الكريمة التى تبين روح التوسط فى الاسلام وتسمو التربية الاسلامية بالانسان وتعالى من شأنه باعتباره خليفة الله فى الأرض ولهذا كرم الله بنى آدم وفضله على كثير من خلقه « ولقد كرمنا بنى آدم » ، « اذ قال ربك للملائكة ابنى خالق بشرا من طين فاذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين » ويقتضى هذا السمو إعلاء لمرائز الانسان حتى لا يكون عبداً لهذه المرائز وينحط الى مستوى الحيوان . ونحن نستخدم كلمة المرائز هنا لتعنى الدوافع الفطرية فى الانسان ، وقد عنيت التربية فى الاسلام بأن تتشبع الفرد على التحكم فى رغباته وعدم الانسياق وراء شهواته ونزواته . فموقف الاسلام الاعتدال والتوسط كما أشرنا ويمكننا أن ننظر الى الصوم على أنه اعلاء لشهوة الطعام عند الانسان ، كما أن الصوم أيضا اعلاء لشهوة الجنس لديه . وقد ورد فى الحديث « من استطاع منكم الباءة فليتزوج فإنه أغض للبصر وأحصن للفرج ، ومن لم يستطع فعليه بالصوم فإنه له وجاء » .. أى حماية وعصمة من الخطأ والانسياق وراء النزوات .

وطريقة الاسلام فى الاعلام لمرائز الانسان ودوافعه تقوم على أساس وضع معايير وأهداف عليا للحياة الانسانية وتكوين الإرادة القوية للانسان وهى عملية تدريب على الضبط الارادى للانسان وتحكمه فى شهواته وبواعث الهوى لديه والتحكم فى عواطفه ومشاعره بقوة الإرادة فلا يسلم نفسه للغضب يسيطر عليه ولا الغلط يتحكم فيه ولا الرغبة فى الانتقام تسلط عليه .

كما تعود الانسان على القيام بالأعمال الصالحة وشغل وقت فراغه بطريقة مفيدة بناءة فيما يفيد ويمود عليه بالنفع اما بالعمل أو العبادة أو التسلية التى لا ضرر فيها وبالأشور المتاحة مثل الرياضة الجسمية والعقلية .

ويفكر الانسان يستطيع أن يغلب العقل على الهوى .. فإذا استخدم الانسان عقله تطلب به على الهوى والعكس صحيح ، وفي ذلك يقول الامام الغزالي :

(الفكرة مترددة بين الشهوة والعقل .. العقل فوقها والشهوة تحتها ، فمتى مالت الفكرة نحو العقل ارتفعت وشرفت وولدت المحاسن ، وإذا مالت الى الشهوة تسفلت الى أسفل السافلين وولدت القبائح (١) . قال تعالى وهو أصدق القائلين : « ولا تتبع الهوى فيضلك عن سبيل الله » .

٧ - التربية الاسلامية تربية موجهة نحو الخير :

ذلك أن مجيء الاسلام كرسالة كان من أجل الرحمة بالبشر ، وقد خاطب سبحانه وتعالى نبيه بقوله : « وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين » .

ان التربية الاسلامية موجهة لما فيه خير الفرد والمجتمع فهي توجه الانسان الى الفضيلة بالالتزام بالخلق الكريم والتطلى بجميل الصفات ومعاملة الناس بالحسنى « فالدين معاملة » ، وحث الاسلام المسلمين على الخير وكل ما فيه سعادة الناس جميعا وجعل حب الخير للأخريين من تمام الايمان « لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه » كما اهتم بتنمية نزعات الخير في الانسان من تعاطف وتراحم وتواد وتآخ وأمر بالمعروف ونهى عن المنكر « ومثل المسلمين في توادهم وتراحمهم كمثل الجسد اذا اشتكى منه عضو عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى » .

ويقول الغزالي : « ان جلب المنفعة ودفع الضرر مقاصد الحق وصالح الخلق في تحصيل مقاصدهم لكننا نعنى بالمصلحة على مقصود الشرع من الخلق خمسة . وهو أن يحفظ عليهم دينهم وأنفسهم وعقلهم

(١) الغزالي : ميزان العمل . مطبعة سبيح - القاهرة - ١٩٦٢ ص ٥٦

ونسلمهم ومالهم فكل ما يتضمن حفظ هذه الأصول الخمسة فهو مصلحة ،
وكل ما يفوت هذه الأصول الخمسة فهو مفسدة ودفعها مصلحة » (١) •

وجعل الإنسان مصالح العباد من أفضل العبادات ، يقول عليه
الصلاة والسلام : « الخلق كله عباد الله وأحبهم الى الله أنفعهم لعياله » •
وقال الشاعر في نفس المعنى :

الخلق كله عباد الله تحت سمائه

وأحبهم ظرا اليه أبرهم بعياله

والتربية الاسلامية تقوم على اقامة العدل في المجتمع الاسلامي ••
ولاقامة العدل جوانب متعددة منها العدل في المعاملة « عامل الناس بما تحب
أن يعطوك به » • ومنها العدل في القضاء فالمسلمون سواء أمام الاسلام
لا فضل لغنى على فقير ولا قوى على ضعيف ولا لعربي على عجمي • ومنها
العدل الاجتماعي فالقوى يساعد الضعيف ، والغنى يساعد الفقير بل وفي
أموال الأغنياء حق معلوم للسائل والمحروم •

ومن العدل أيضا التساوى بين الناس في الحقوق والواجبات ، ومن
هذه الحقوق حق العمل وحق التعلم • وفي تفسير ما يتعلق بالتعليم قال
بعض فقهاء المسلمين أنه يجب أن يكون للتعليم على ثلاث مراحل ••
المرحلة الأولى : فرض عين فيها يتعلم كل شباب الأمة الاسلامية ، فمن
كان يستطيع بكفايته الفكرية التي كشفتها تلك المرحلة أن يدخل الثانية
دخلها ، ومن وقفت كفاءته الفعلية عن الدخول فيها وقف عند فرض كفائية
تحتاج اليه الجماعة أن الأمة في حاجة الى عمال يدويين وزراع يفلحون
ويقومون على الحرث وإلى من يمهرون في الصناعات المختلفة التي لا تحتاج
الى تفكير كثير وإنما الى أيدي ماهرة كسيت مهارتها بالتمرين والعمال •

والذين اجتازوا المرحلة الثانية بنبوغ يدخلون المرحلة العليا وهي الثالثة ، ومن وقف دون الدخول في هذه الأخيرة وقف عن فرض كفاية فان الجماعة محتاجة الى قوى ثقافات متوسطة ليشرقوا على الأعمال ويديرها نظامها ، ومن اجتازوا المرحلة العليا كان منهم قادة الفكر والمخترعون وبمقدار قواهم الفكرية لا بمقدار عددهم تكون قوة الأمة الاسلامية وعظمتها المادية والروحية ، فالاعتبار في هؤلاء بقواهم لا بالأعداد الكثيرة (١) .

ان احدى الغايات الرئيسية المنشودة في التربية الاسلامية غاية اخلاقية تقوم على تربية الانسان الخير الذي يحيا حياة خيرة بعيدة عن الشر والأذى على المستوى الفردي والاجتماعي .

٨ — التربية الاسلامية تربية مستمرة :

فهي تربية لا تنتهي بفترة زمنية معينة ولا بمرحلة دراسية محددة وانما تمتد على طول حياة الانسان كلها ، فهي تربية من المهد الى اللحد . وهي تربية متجددة باستمرار تنمي شخصية الفرد وتثري انسانيته . كما أنها تأخذ به الى الأمام في طريق النمو والتقدم المستمرين .

ان الحياة لا تسير على وتيرة واحدة فهي تتغير وتتطور ولا بد للانسان أن يساير هذا التطور وإلا تخلف عن ركب الحياة . والاسلام يساير التطور باستمرار لأنه صالح لكل زمان ومكان لأنه يستند الى كتاب أحكم آياته وفصلت ، والشرعية الاسلامية مطاوعة لكل زمان ومكان ومتشعبة مع كل عصر وذلك لتطور الأحوال ودورانها على مصالح الناس واحتياجاتهم المتجددة والتربية الاسلامية هي انعكاس صادق لهذا التطور المستمر . وقد ورد عن علي بن أبي طالب قوله « علموا أولادكم غير ما علمتم فانهم خلقوا لزمان غير زمانكم » .

(١) محمد ابو زهرة : تاريخ المذاهب الاسلامية - دار الفكر العربي القاهرة بدون تاريخ ، ص ٨٤ .

وفي الاسلام ليس هناك نهاية أو سن محدودة لطلب العلم • ويقول الزرنوجي في « تعليم المتعلم طريق للتعليم » أنه لا عذر لصحيح الجسم والمقل في ترك طلب العلم مهما كان عمره • وسئل أبو عمرو ابن العلاء حتى متى يحسن بالمرء أن يتعلم ؟ أجاب : مادامت الحياة • وسئل حكيم : ما جد التعلم ؟ فأجاب : حد-الحياة • ويرى ابن قتيبة أنه « لا يزال المرء عالماً مما طلب العلم ، فإذا ظن أنه قد علم فقد جهل » فالحكمة ضالة المؤمن ينشدها حيثما كانت ما دامت فيه الحياة وقد أثرنا إلى الرحلة في طلب العلم في الاسلام في مكان آخر من هذا الكتاب •

٩ - التربية الاسلامية تربية متدرجة :

قلنا ان هدف التربية في الاسلام بلوغ الكمال الانساني بالتدريج • وهذا التدرج صفة مميزة للتربية الاسلامية ذلك أن التربية الأخلاقية تتأني للفرد بالتدرج • وقد كان الاسلام نفسه في أول أمره تربية متدرجة للعرب • فقد نزلت آياته وأحكامه بالتدرج لفترة تزيد قليلا عن ثلاث وعشرين سنة •

ويعتبر التدرج في التربية الأخلاقية أساساً من الأسس المعروفة في التربية الاسلامية • فالتربية نفسها عملية أخلاقية واكتساب الأخلاق بما فيها التحلي بالفضائل والترفع عن الرذائل عملية تحتاج إلى وقت حتى يكتسب الانسان السلوك المطلوب والعادة المرغوبة • ان الاسلام في تربيته للمسلمين الأوائل لم ينتقل بهم طرفة من أخلاقهم القديمة إلى الأخلاق الاسلامية الجديدة • إنما تدرج معهم في الأمور حتى تؤتى التربية نتائجها وثمارها •

وهكذا لم يكلف المسلمون في أول عهدهم بما يشل عليهم فعله أو تركه وسلك الاسلام بهم سبيل التدرج والرفق حتى يتهيأوا للتكليف بالصلاة مثلاً في أول الأمر لم تفرض عليهم خمس مرات في اليوم بل طلبت منهم صلاة بالعادة والعشى ، ولم تفرض عليهم الزكاة والصيام

إلا بعد الهجرة بسنة ، وكان التكليف قبل ذلك بما استطاعوا من صدقة أو صوم •

ومن المعروف أيضا أن تحريم الخمر على المسلمين ثم على مراحل وبعد أن تدرج القرآن معهم حتى انتهى بهم الى تحريمه بطريقة طبيعية • ولم يحرم عليهم الميسر وكثير من عقود الزواج والربا والمعاملات التي كانوا يتعاملون بها في جاهليتهم إلا بالمدينة (١) •

وقد اهتم الاسلام بتوفير الضمانات المناسبة لتنشئة الخلف الصالح فأوصانا بأن نتخير منذ البداية لنطفنا فان العرق دساس كما طالبنا باختيار الزوجة الصالحة المتدينة لأنها أساس تربية الأبناء وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم ، (ما ورث والد ولدا خيرا من أدب حسن) وقد اهتم الاسلام بتنشئة الطفل منذ ولادته •

ويشير الغزالي الى أهمية الرضعة وأثر لبنها على أخلاق الطفل الرضيع ، فيقول : « فلا يستعمل في حضانتها وارضاعه الا امرأة صالحة متدينة تأكل الحلال فان اللبن الحاصل من الحرام لا بركة فيه فاذا وقع عليه نشوء الصبي تعجنت طينته من الخبث فيميل طبعه الى ما يماثل الخبائث » (٢) •

وقد ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم قوله : « لا تسترضعوا الورهاء » أي الحمقاء •

ويقول ابن سينا (فاذا غطم الصبي عن الارضاع بديء بتأديبه ورياضته قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللثيمة ، وتقابله الشيم الذميمة • • فان الصبي يتبادر اليه مساويء وتتألب عليه الضرائب الخبيثة فما تمكن

(١) عبد الوهاب خلاف : علم أصول الفقه — مطبعة النصر — القاهرة ١٩٥٠ ص ٢٨٩ •

(٢) الغزالي : أحياء علوم الدين ، ج ٣ ، ص ٧٢ •

منه من ذلك غلب عليه فلم يستطع له مفارقة ولا عنه نزوعا .. فينبغي
للمعلم الصبي أن يجنبه مقايح الأخلاق وينكب عنه معائب العادات بالترغيب
والترهيب بالإنسان والايحاش وبالاعراض والاقبال وبالحمد مرة
وبالتوبيخ أخرى ما كان كافيا (١) .

ويميز علماء المسلمين بين مرحلتين رئيسيتين في التربية الأخلاقية
للطفل ، المرحلة الأولى ويسمونها بمرحلة « التخلية » أى تخلية طبع
الطفل من كل رذيلة وإبعاده عن كل مؤثرات الشر والسوء وعدم مخالطته
لقراء السوء ، فقد نهانا الرسول عن قراء السوء فقال : « إياك وقرين
السوء » وقال صلى الله عليه وسلم لا تصاحب الفاجر فتتعلم منه فجوره «
وقال : « والرجل على دين خليله فلينظر أحدكم من يخال » .

أما المرحلة الثانية فهي مرحلة التخلية والتركية ويقصد بها تحلية
الطفل بالفضائل الكريمة والأخلاق المحمودة عن طريق تشريه لهذه الأخلاق
واكتسابه العادات الحسنة من مخالطته للقنوات الصالحة .

والمسلم الكامل هو الذى اكتملت أخلاقه باكمال دينه وإيمانه .
يقول الرسول صلى الله عليه وسلم : (خيركم اسلاما أحاسنكم أخلاقا
إذا فقهوا) .

وقد اهتم المربون المسلمون بضرورة مراعاة التدرج في التعليم ويقول
الغزالي في ذلك :

ان أول واجبات المربي أن يعلم الطفل ما يسهل عليه فهمه لأن
الموضوعات الصعبة تؤدى الى ارتباك العقل وتنفره من العلم . ويطلب
الغزالي المعلم ألا يخوض في العلم دفعة واحدة بل يتدرج فيه مع
مراعاة الترتيب ويستدئ بالأهم وكذلك ينبغى عليه ألا يخوض في علم

الا بعد أن يستوفى ما قبله فالعلوم مرتبة ترتيباً ضرورياً وبعضها طريق
بعض .

ونادى ابن خلدون بما نادى به سابقوه من مراعاة التدرج في تعليم
الصبيان ومراعاة قدراتهم . الا أنه يتميز عن سابقيه فيما ذهب اليه
القوم بمبدأ التكرارات الثلاثة في عمليات التعليم . وتشير هذه التكرارات
الى ثلاث مراحل متدرجة في التعليم . يكون التعليم في المرحلة الأولى
اجمالاً وفي الثانية تفصيلاً . وفي الثالثة تعميقاً بدراسة ما استشكل في
العلوم ووسائل الخلاف فيه .

ويقول ابن خلدون في ذلك :

« ان تلقين العلوم للمتعلمين انما يكون مفيداً اذا كان على التدرج
شيئاً فشيئاً وقليلًا قليلًا . يلقي عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن
هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الاجمال ويراعى في
ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي الى آخر الفن
وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم الا أنها جزئية وضعيفة . وغايتها
أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله . ثم يرجع به الى الفن ثانية فيرفعه
في التلقين عن تلك الرتبة الى أعلى منها . ويستوفى الشرح والبيان ويخرج
عن الاجمال ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه الى أن ينتهي الى آخر
الفن فتجود ملكته . ثم يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصاً ولا مبهماً
ولا مغلقاً الا وضحه وفتح له مقفله فيخلص من الفن وقد استولى على
ملكته . هذا وجه التعليم المفيد وهو كما رأيت انما يحصل في ثلاث
تكرارات ، وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك حسب ما يخلق لى
ويتيسر له » .

ويميب ابن خلدون على المعلمين الذين يجهلون الطريقة الصحيحة
للتعليم وأنهم يقدمون للمتعلم في أول عهده بالتعليم المسائل الصعبة أو
المشكلة مما يعوق تعليمه . يقول ابن خلدون .

« وقد شاهدنا كثيراً من المعلمين لهذا العهد الذى أدركنا يجهلون طريق التعليم وافادته ويحضرون للمتعلم فى أول تعليمه المسائل المغلفة من العلم ويطلبونه باحضار ذهنه فى حلها ويصبون ذلك مراناً على التعليم وضواها فيه . فان قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجياً . ويكون المتعلم فى أول الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة الا فى الأقل وعلى سبيل التقريب والاجمال وبالأمثلة الحسية » .

١٠ - التربية الاسلامية تربية محافظة مجددة :

التربية الاسلامية تربية محافظة مجددة ، فهى محافظة بما تقوم عليه من مبادئ سماوية خالدة راسخة ثابتة ، وقيم أصيلة عريقة تمتد بجذورها فى التاريخ الى ما يقرب من أربعة عشر قرناً من الزمان . وتعمل التربية الاسلامية على استمرار هذه المبادئ والتقاليد والقيم ونقلها الى الأجيال الاسلامية المتعاقبة . . وهى بهذا تقوم بالدور الأصيل للتربية فى التشيئة الاجتماعية للأفراد وتشكيل شخصياتهم الانسانية الاسلامية لينشأوا مسلمين ولكن التربية الاسلامية ليست تربية محافظة فحسب وانما هى تربية أيضاً مجددة . . فالاسلام صالح لكل زمان ومكان والمسلمون تتجدد أحوالهم بتجدد ظروف هذا الزمان والمكان : ولذلك كان على التربية الاسلامية أن تكون متجددة لتواجه متطلبات العصر ولتتقى بالمطالب المتجددة لحاجات المسلمين ومصالحهم على مر العصور والأزمان .

١١ - التربية الاسلامية تربية انسانية عالمية :

فهى تربية بعيدة عن التعصب أو التمييز العرقي أو الاجتماعى . فلا شعوبية فى الاسلام ولا فضل لعربى على عجمى الا بالتقوى وصالح العمل قال تعالى : « يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا ان أكرمكم عند الله أتقاكم » . وورد عن النبى صلى الله عليه وسلم : (كلكم لأدم وآدم من تراب) وهى تربية لا تختص بها فئة من الناس ولا تقتصر على طبقة مميزة دون طبقة وانما هى تربية

يتساوى فيها الجميع والتفاضل بينهم يكون على أساس التقوى والايمان
لا الحسب والنسب والجاه .

والمسلمون متساوون في العبودية المطلقة لله عز وجل . وقد أُلزم
الاسلام نبيه بالعدل « وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل » .
كما أمره بالمساواة في المعاملة بين الناس دون أى تمييز فالمسلمون سواء
في الحقوق أو التكليف والمسؤوليات ، ويقول عليه الصلاة والسلام .
(المسلمون تتكافأ دماؤهم ويسعى بذمتهم أدناهم وهم حرب على من
سواهم) ، والتربية الاسلامية تربية انسانية لأنها تقوم على أخوة
الايمان « إنما المؤمنون أخوة » ، « والمسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يخذله
ولا يحقره » ، فالمسلمون في مشارق الأرض ومغاربها ومن كل عرق ولون
ولغة أعضاء في الأسرة الاسلامية الواحدة يؤلف الاسلام بين قلوبهم
ويجمعهم على قلب رجل واحد في جسد واحد ، وهى تربية عالمية لأن
الاسلام رسالة عالمية جاءت للناس كافة وعالمية الرسالة الاسلامية تعنى
أيضا عالمية التربية الاسلامية .

أساليب التربية الاسلامية :

يقوم منهج التربية الاسلامية على أساليب متنوعة بحسب مناسبتها
لتحقيق الغرض المطلوب منها . على أن هذه الأساليب تتكامل فيما بينها
لتناسب كل المواقف وتتكيف حسب الأغراض ومن أهم هذه الأساليب :

١ - أسلوب القدوة الصالحة :

للقدوة الصالحة أهمية كبرى في تربية الفرد وتنشئته على أساس
سليم لا سيما في الفترة الأولى من حياة الانسان حتى مرحلة النضج
والبلوغ . فالطفل منذ ولادته يكتسب ألوان السلوك من خلال تقليده
ومحاكاته للآخرين . ويتوقف ما يكتسب الطفل من عادات مرغوب فيها
أو غير مرغوب فيها على نوع القدوة التى تعرض لها في تربيته وهذا يؤكد
أهمية القدوة في تحديد سلوك الانسان والعادات التى يكتسبها . وتؤكد

التربية الاسلامية أهمية أسلوب القدوة الصالحة في تنشئة الأجيال
الاسلامية تنشئة سليمة يتحقق معها الخير لأنفسهم والمسلمين جميعا •
وقديما قال الشاعر العربي : وكل قرين بالمقارن يقتدى •

وينشأ نائىء الفتيان منا
على ما كان عوده أبوه

وقد دعانا الاسلام الى الاقتداء بالرسول نبينا الكريم لقد كان
لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر وذكر
الله كثيرا • وضرب الرسول عليه السلام مثل الجليس الصالح والجليس
السوء وشبههما ببائع المسك ونافخ الكير • وهذا يعنى أن نتخير لأبنائنا
والأنفسنا القدوة الصالحة التى يكون فى تقليدها الخير والمنفعة والابتعاد عن
مخالطة قرناء السوء تجنباً للشر ودفعاً للمفسدة • كما يجب أن يكون الأبوان
فى المنزل والمعلمون فى المدرسة نماذج طيبة فى السلوك حتى يساعدوا
الناشئة على تشرب العادات الاسلامية الطيبة منذ نعومة أظفارهم وينبغى
أن يدرك المعلمون ذلك تماماً وأن يتمدوا حدود النظرة الضيقة التى تحدد
ميدان تأثيرهم على تلاميذهم فى مادة تخصصهم التى يدرسونها لهم •

٢ - أسلوب الترفيب والترهيب :

يعتبر أسلوب الثواب والعقاب من الأساليب الطبيعية التى تستند
إليها التربية فى كل زمان ومكان • فهذا الأسلوب يتمشى مع طبيعة الانسان
حيثما كان وأيا كان جنسه أو لونه أو عقيدته فالانسان يتحكم فى سلوكه
ويعدل فيه بمقدار معرفته بالنتائج الضارة أو النافعة والسارة أو المؤلمة
التي مترقب على عمله وسلوكه • والتربية الاسلامية تستخدم أسلوب
التربيب والترهيب لما له من أهمية بالغة فى التنشئة الصالحة لأبنائنا •
فأسلوب القرآن الكريم فى تصوير الجنة ونعيمها والنار بأهوالها وعذابها
انما هو أسلوب مناسب لطبيعة الانسان التى تسمى دائماً وراء المنفعة
وتبتعد ما أمكن عن المفسدة • وهذا يصبح الجزاء من جنس العمل وهو
مبدأ منطقي لا يستطيع أحد أن يجادل فيه « يؤمذ يصدر الناس أشتاتا

لهموا أعمالهم فمن يعمل مثقال ذرة خيراً يره ومن يعمل مثقال ذرة
شراً يره .

والآباء في تعاملهم مع أبنائهم والمعلمون مع تلاميذهم بل والمجتمع
الاسلامي الكبير يستخدم هذا الأسلوب التربوي على أوسع نطاق .
بيد أنه ينبغي أن نشير الى أن الأسلوبين وإن كانا لازمين في الاستخدام
لتفاوت طبائع الناس واختلافهم في الامثال للأصول والقواعد الاسلامية
لا يتساويان في قيمة الأثر الذي يحدثه كل منهما . فأسلوب الترغيب
أفضل من أسلوب الوعيد والترهيب لأن الأسلوب الأول ايجابي وأثره
باق لأنه يعتمد على استثارة الرغبة الداخلية للإنسان في حين أن الأسلوب
الثاني سلبي وأثره موقوت لأنه يعتمد على الخوف . وقد ضرب الله لنا
مثلاً بأنه وإن كان يحاسب الناس على ذنوبهم يترك الباب مفتوحاً أمامهم
للتوبة والعودة الى الله « فمن تاب من بعد ظلمه وأصلح فإن الله يتوب
عليه » . « وإن الله يحب التوابين » وفي حين أن الله سبحانه وتعالى
يضاعف الحسنات لأصحابها فإنه يتجاوز عن السيئات في الحدود التي
أوضحها لنا ويكون استخدام العذاب أو العقاب بعد أن تكون الأساليب
الأخرى من نصح وهداية وارشاد قد عجزت عن أن تحقق المطلوب منها .
وهذا يعني أن يحول في التربية الاسلامية على أسلوب الترغيب بصورة
أكثر « قل ادعوا الى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة » .

إن الإنسان معرض للخطأ والوقوع فيه . فجل من لا يظلمه ومن
منا كملت صفاته ؟ ولذلك نجد أن الأسلوب الاصلاحى للتربية الاسلامية
يفتح الباب أمام العودة الى الطريق السليم . وفي هذا صلاح للعنكب
أو المخطيء وإلا تعادى في خطئه . قال تعالى : « قل يا عبادي الذين
أسرفوا على أنفسهم لا تقنطوا من رحمة الله . إن الله يغفر الذنوب جميعاً
أنه هو الغفور الرحيم » وفي الحديث الشريف : « كل بني آدم خطاء
وخير الخطائين التوابين » .

٢ - أسلوب الموعظة والنصح :

وهو من الأساليب المعروفة في التربية الإسلامية وله تأثيره الحسن في النفوس • لأنه يتطرق إلى النفس الإنسانية من مداخلها الحقيقية • ويجعل الناصح في نظر المنصوح شخصاً طيب النوايا حريصاً على المصلحة • ومن هنا يكون لكلامه قبول حسن • ويكون هذا الأسلوب فعالاً وتؤتي ثماره عندما يكون النصيح صادراً من القلب • لأن ما يصدر عن القلب يصل إلى القلب • وفي القرآن الكريم عظات كثيرة « ان الله نعماً يعظم به » • بل ان القرآن كله موعظة وهدي ورحمة للمؤمنين •

وفي أسلوب الموعظة والنصح مجال كبير للمعلمين في توجيه طلابهم إلى ما فيه خيرهم وصلاحهم وإلى ما فيه رقى مجتمعاتهم وأمتهم • الا أنه ينبغي على المعلم أن يكون ذكياً لبقاً في نصحه وأن يعتمد عن أسلوب الأوامر والنواهي على طريقة عمل كذا ولا تعمل كذا • فان هذه الطريقة إلى جانب أنها قد تكون منفردة للمتعلم لا تحقق الهدف المنشود منها • وأولى للمعلم أن يستخدم الأسلوب غير المباشر في النصيح والتوجيه كأن يستعين بالقصص • وللقصص كما هو معروف أثر في النفوس • ويمكن أن تتضمن القصة المغزى الأخلاقي أو التربوي المرغوب • وقد جاء القرآن الكريم بالقصص المعلمة ذات المغزى « نحن نقص عليك أحسن القصص بما أوحينا إليك هذا القرآن » و « لقد كان في قصصهم عبرة لأولي الألباب » •

ويمكن للمعلم أيضاً أن يستعين بدروس من التاريخ وما فيه من عظات وعبر • فكم من أمم هوت لفساد أخلاق أبنائها وكم من حضارات انهارت لتفكك مجتمعاتها وانحلالها • وكم من أناس هلكوا لطغيانهم وكبرهم وغير ذلك من الدروس التاريخية التي يمتلئ بها القرآن الكريم وكتب التاريخ •

٤ — أسلوب المحاوره والمناقشة :

من الأساليب التى تقوم عليها التربية الإسلامية فى توجيه الإنسان نحو الحق والخير أسلوب المحاوره والمناقشة والاقناع والافتتاح عن طريق العقل والمنطق • والقرآن الكريم ملئ بالأمثلة التى تؤكد أهمية الصبغة العقلية للإنسان • علينا كمسلمين أن نستخدم عقولنا فى التمييز بين الصواب والخطأ وبين الصالح والطالح من الأمور • وقد ضرب الله مثلا لرسوله الكريم بأن يدعو الى سبيل ربه بالحكمة والموعظة الحسنة « لا إكراه فى الدين » •

ويتضمن أسلوب المحاوره والمناقشة فى التربية الإسلامية ضرورة تعريف الناشئة بالأساس العقلانى والمنطقى لأى قضية مطروحة أمامهم وآلا يرددوا المعلومات ترديدا أعمى دون فهم لضمونها الحقيقى أو دون إدراك لارتباطها بواقعهم الفردى ، والاجتماعى • كما يجب أن تتاح لهم الفرصة للمناقشة الجادة البناءة التى تحال أبعاد الموضوع المطروح للمناقشة وتلقى الضوء على جوانبه المختلفة • ومن الطرق التى يمكن أن يلجأ إليها المعلم لإقناع التلاميذ فى الأمور الدينية لاسيما فى الغيبيات أن يوضح لطلابه أن هناك أنواعا مختلفة من المعرفة من بينها المعرفة اللدنية الغيبية والنقل عن السلف الصالح وأن هذا اللون من المعرفة قد يقصر عقل الإنسان عن فهمه وتصوره وما أكثر الأمور التى تبين ذلك حتى فى ميدان العلم الطبيعى أو التجريبي والكون من حولنا ملئ بالطواهر التى لا نراها ولا نحسها ولا نسمعها ومع ذلك لا يستطيع أحد أن ينكر وجودها ومن أمثلتها الموجات الصوتية والضوئية فهناك كائنات متناهية فى الصغر لا يمكن رؤيتها بالعين المجردة وهناك أصوات متناهية فى الدقة مثل دبيب النمل لا يمكن سماعه بالأذن العادية • وهذه أمور موجودة لم يكن يعلم الإنسان من قبل عنها شيئا • وقد يصعب على العقل مثلا تصور اختراق الأشعة السينية للأجسام الصلبة • وليس من الضرورى أن نستدل على الشئ بوجوده المباشر وإنما عن طريق آثاره فقيديما قالوا البصرة تدل على البعير والثر يدل على المسير •

ومظاهر ابداع الكون تدل بالتالى على عظمة خالقه . والعلم الحديث يأخذ بهذا الأسلوب من التفكير فالطاقة مثلا هى موضوع علم الطبيعة برمتها ومن الصعب تعريفها تعريفاً مباشراً إلا من خلال آثارها التى تحدثها أو من خلال ما يعرف « بالتعريف الاجرائى الذى يعرف الظاهرة بأجراءاتها وعملياتها التى تضمنها » ونحن فى التربية لا نعرف على وجه التحديد ماذا يحدث فى عقل الانسان نتيجة لعملية التعلم . نحن نسلم بأن الانسان يتعلم ألواناً من المعارف والسلوك والمهارات أما كيف يحدث هذا للتعلم فى الانسان وما الأثر الذى يحدثه فى عقله ؟ فهذا اجتهد للنظريات الكثيرة التى تحاول تفسير التعلم عند الانسان .

والحياة نفسها فيها المعقول واللامعقول . ونحن قد نرفض قبول الجانب اللامعقول فيها عندما نفكر بطريقة عقلية منطقية . ومع ذلك نحن نعيش هذا الواقع ونتأثر به . كم منا مثلاً من يسلم علمياً أو منطقياً بما يقال أحياناً « من عانى بالصحة مات بالمرض » أى أن من يعيش ملتزماً تماماً بالأصول الصحية لا بد وأن يموت مريضاً ومع ذلك فإن الحياة قد تظهر لنا فى بعض الأحيان أنه أحد قوانينها . والنظرية العلمية نفسها ليست خالدة وكم من نظريات العلم التى سادت التفكير فى فترة ما ثبت خطأها أو عدم صحتها فيما بعد . وأرجو ألا يفهم من ذلك أننى أشكك فى العلم أو أقلل من أهمية منجزاته فإننى أردت من كلامى السابق أن أبين اختلاف أساليب الاقتناع وأن العقل الانسانى نفسه محدود والانسان قد يصل الى الاقتناع العقلى ومع ذلك يكون أسيراً لعادة تحكمت فيه . فكثير منا مثلاً مقتنع بمضار التدخين ومع ذلك لا يستطيع أن يمتنع عنه . وقد يكون الانسان مقتنعاً بشئ من الناحية العقلية المنطقية لكنه غير مقتنع من الناحية العاطفية أو الوجدانية مما يحول بينه وبين السير فى الطريق الذى يمليه التفكير العقلى أو المنطقى ويبدو هذا الأمر بوضوح فى المسائل التى يتصل بعواطف الانسان ولذلك تهتم التربية الإسلامية بتربية الانسان المسلم تربية سليمة تمكنه من التحكم فى عواطفه والسيطرة عليها والبعد به عن التعصب الأعمى . ويجب أن يهتم المعلم

في اقتناعه لتلاميذه بالأساس العقلي الذي يساعد تركية المواطن النبيلة
أدى الإنسان ومثله العليا في الحق والخير والجمال .

ويؤكد ابن خلدون أن الطريقة الصحيحة في التعليم هي التي تهتم
بالفهم والوعى والمناقشة لا الحفظ الأعمى عن ظهر قلب ويشير إلى أن
« ملكة العلم » إنما تحصل بالمحاورة والمناظرة والمقاوضة في مواضع العلم .

وهو يعيب طريقة الحفظ عن ظهر قلب ويمتبرها مسئولة عن تكوين
أفراد ضيقى الأفق عقيمى التفكير لا يفقهون شيئاً ذى بال في العلم .

والواقع أن المربين المسلمين قد اهتموا بأسلوب المناظرة والحوار
في التدريس واعتبروه أسلوباً مفضلاً مجدياً في التعليم . يقول الزرنوجي
أن قضاء ساعة واحدة في المناقشة والمناظرة أجدى على المتعلم من قضاء
شهر بأكمله في الحفظ والتكرار .

وقد احتاط المربون المسلمون من سوء استخدام أسلوب المناظرة
والحوار بأن له بعض الشروط التي تجعل منه أسلوباً فعالاً للتعلم والبحث
العلمي من أهمها أن يكون هدف المناظرة الوصول إلى الحقيقة لا التضليل
وحب الانتظار بالباطل . كما يشترط في المتناظرين الإلمام بموضوع
المناظرة والتحلى بالهدوء وسعة الصدر وعدم التكلف وغيرة الصدر .
ومع أن أسلوب المناظرة هو أقرب إلى الدراسات العالية فأننا نجد
صورة مبسطة منه في أسلوب الحوار والنقاش الذي يديره المعلم مع
تلاميذه ليحفزهم على التفكير .

• — أسلوب المعرفة النظرية :

يعتبر أسلوب المعرفة النظرية من أقدم وأشيع الأساليب المستخدمة
في التربية . وهو يعتبر من الأساليب التي تقوم عليها التربية الإسلامية .
وللمعرفة والعلم قيمة حقيقية في الإسلام فلا يستوى الذين يعلمون والذين
لا يعلمون بصرف النظر عن ماذا يعلمون . وقد أشرنا في مكان آخر إلى

أن الاسلام اعتبر العلم طريقاً لطاعة الله وخشيته • كما سبق لنا أن بينا بالتفصيل مكانة العلم في الاسلام •

والمعرفة النظرية مهمة في حد ذاتها لأنها تنمى عقل الانسان وفكره وتساعد على تكوين خلفية ثقافية تمكنه من التعامل مع مجتمعه وتساعد على القيام بدور المواطنة الصالحة فيه ولقد تعالت الصيحات من جانب المربين يتساقطون حول جدوى المعرفة النظرية وانتقدوا التعليم المعاصر لأنه تعليم لفظي نظري يفتقر الى مفرز الوظيفي والتطبيقي ، وقد ترتب على ذلك عزلة التعليم عن مجتمعه ونفور الطلاب في بعض الأحيان منه وعزوفهم عنه • وقد حدا هذا الوضع ببعض المربين الى وصف المعلمين بأنهم أناس يحاولون أن يعلموا أناساً آخرين أشياء لا يرغبون في تعلمها • وقد يكون في هذا الأمر بعض المبالغة التي تغلف ما في هذه الدعوى من صحة • ولكن ذلك لا يقلل بأي حال من الأحوال من المعرفة النظرية • ولن يكف التعليم المدرسي في يوم ما عن تقديم هذا اللون من المعرفة لضرورته وأهميته • ان أية فكرة علمية لابد أن تبدأ بفكرة في عقل الانسان والانسان يفكر بالرموز •

والاسلام كما أشرنا يحترم العلم وأهله ويقدرهم • كما أنه يعتبر المعرفة أساس المسألة « وما كنا معذبين حتى نبعث رسولا » • ولكن التربية الاسلامية في اهتمامها بأسلوب المعرفة النظرية كأحد الأساليب التي تستخدمها فإنها أيضاً تؤكد أهمية الأساليب الأخرى التي تتكامل فيما بينها لتكون المنهج الشامل للتربية في الاسلام •

٦ - أسلوب الممارسة العملية :

من الأساليب التي تهتم بها التربية الاسلامية أسلوب الممارسة العملية • وقد سبق أن أشرنا الى أن التكاليف الاسلامية كلها والمبادئ الرئيسية للاسلام من شهادة بوحداية الله ونبوة محمد صلى الله عليه وسلم واقامة الصلاة وايتاء الزكاة والحج وصوم رمضان انما تتطلب ممارسة وأسلوباً عملياً من جانب الانسان • ويجب أن يتطابق سلوك

المسلم الحق مع ما في ضميره وقلبه » انما الأعمال بالنيات وانما لكل امرئ ما نوى » • وأن الله سبحانه وتعالى يحاسبنا على أعمالنا بمقدار ما ترتبط هذه الأعمال بنوايا الانسان وسرائره • فالله سبحانه وتعالى يعلم خائفة الأعين وما تخفى الصدور • وينبئنا على المربي المسلم أن يهتم بتتمية السلوك النعملى الرشيد وأن يدرك أن تلاميذه انما يحسن تعليمهم اذا هم مارسوا ما تعلموه من خلال خبرتهم وتجربتهم المباشرة • كما يجب أن يهتم المعلم باظهار الجوانب الوظيفية والتطبيقية لما يتعلمه التلميذ فى واقع حياته ككرد وفى واقع المجتمع الاسلامى الكبير • أن الناشئة الصغار لا يمكن أن يتعلموا ألوان السلوك الدينى والاجتماعى الا اذا مارسوها وأصبحت عادة لديهم • وهذا يعنى ألا يقتصر المعلم على المعرفة اللفظية وانما يجب أن يتعدى ذلك ليربط بين الفكر والعمل والنظرية ، والتطبيق •

٧ - أسلوب التلقين والحفظ :

ساد أسلوب التلقين والحفظ فى الممارسات التعليمية القديمة ومازال يمارس حتى الآن • ويرجع ذلك بالطبع الى التصور الذى كان يؤمن به المعلمون بالنسبة لعملية التعلم فقد كان الهدف من التعليم فى نظرهم حشو عقل التلميذ بالمعلومات عن طريق الحفظ والتلقين • وكان التحصيل الدراسى غاية فى ذاته وقيمة التلميذ تقاس بمقدار ما حفظه من معلومات وتحصل فى عقله من معارف وليست التربية الاسلامية وحيدة زمانها فى ذلك وانما هى ممارسة شاعت فى التعليم فى مختلف المجتمعات وعلى مر العصور والأزمان •

وتركز الطريقة التلقينية على تعليم المواد الدراسية وتعطيها كل عنايتها دون اهتمام خاص أو عناية بالمتعلم نفسه • وقد انتقد الربون المسلمون الطريقة التلقينية وطريقة الحفظ بدون فهم وفضلوا عليها طريقة المناقشة والحوار •

الفصل الثالث

التعليم المدرسي ووظائفه في المجتمع

الفصل الثالث

التعليم المدرسي ووظائفه في المجتمع

مقدمة

يشير رالف لنتون (١) إلى أن هناك بعض الخصائص المشتركة بين المجتمعات بصرف النظر عن أصول تلك المجتمعات أو تطورها . من أولى هذه الخصائص وأهمها أن المجتمعات وليست الأفراد هي الوحدة الرئيسية في صراعنا من أجل البقاء .

وكل أبناء البشر يمشون كأعضاء في جماعات منظمة ويرتبط مصيرهم ومقدراتهم بمصير ومقدرات الجماعة التي ينتمون إليها . والوليد البشري يولد ضعيفا ولا يستطيع أن يحيا بمفرده دون مساعدة الآخرين . بل إن حياته كرائد أو كبير تعتمد في اشباع احتياجاتها والوفاء بمطالبها على مساعدة الآخرين وتعاونهم . فخذ مثلا بسيطا : لقمة الخبز التي تأكلها وتصور تضافر جهود الأفراد وراءها حتى وصلت إلينا . وهذا يؤكد أهمية تعاون الأفراد وتضافرهم مما يجعل حياتهم ممكنة ويسير عليهم سبل العيش في أمن ورفاء .

والخاصية الثانية للمجتمعات أنها عادة تعمر أكثر مما يعمر الأفراد فعلى الرغم من ظهور مجتمعات جديدة فإن الأفراد غالبا ما يولدون ويعيشون ويموتون كأفراد ينتمون إلى المجتمعات القديمة . وتبدو مشكلة الأفراد لا في مساعدتهم في تنظيم مجتمعات جديدة وإنما في تكيفهم كأفراد مع نمط الحياة الذي بلورته الجماعة التي ينتمون إليها .

(1) Linton, R. : The Cultural Background of Personality, Appleton Century - Crofts - U.S.A. 1945. pp. 15-18.

الخاصية الثالثة : أن المجتمعات وحيادات وظيفية فاعلة • فعلى الرغم من أن المجتمعات تتكون من أفراد فانها تعمل ككل • وتكون مصالح الأفراد خاضعة للمصلحة العامة للمجتمع • بل إن المجتمع لا يتردد في التخلص من أو القضاء على بعض الأفراد إذا كان ذلك في صالح المجتمع • ويستطيع المجتمع بما يملكه من قوى معنوية ومادية قاهرة أن يحمل الأفراد على تحقيق مصالحه والحفاظ عليها وحمايتها • فالأفراد يخوضون الحروب ويقتلون دفاعاً عن مجتمعاتهم وصونها لها • والمجرمون يقضى عليهم المجتمع أو يتخلص منهم لأنهم عناصر مزعجة له • وهناك أمثلة أخرى كثيرة على التضحيات التي يقوم بها الأفراد في سبيل المجتمع على مختلف المستويات حتى مستوى الحياة اليومية العادية • وهذه التضحيات يقوم بها الفرد عن طواعية لأنه يحصل في مقابلها على الجزاء وأقله رضا الآخرين عنه واستحسانهم له • إن الانتماء الى مجتمع لا بد وأن يتضمن بالضرورة ، التضحية ببعض الحرية الفردية مهما كان المجتمع متسامحاً • ذلك أن ما يسمى بالمجتمعات الحرة ليست حرة على إطلاقها •• وإنما هي حرة بمقدار ما تشجع أفرادها على حرية التعبير في نطاق إطار معقول ومقبول • والمجتمع ينظم سلوك أفرادها بكثير من القواعد والمعايير التي يسلك الفرد وفقاً لها دون أن يحس أو يشعر بوجودها وإنما هي تعمل بطريقة تلقائية لا شعورية على تشكيل سلوك الأفراد وتوجيهه •

الخاصية الرابعة المشتركة للمجتمعات هي تقسيم العمل بين الأفراد • ففي كل مجتمع يكون من الضروري توزيع الأنشطة الضرورية لحياة المجتمع ككل على مختلف الأفراد ولا يوجد مجتمع مهما كان بسيطاً لا يميز بين أفرادها في تقسيم العمل • فهناك أعمال خاصة بالرجال وأخرى خاصة بالنساء وهناك أدوار اجتماعية مختلفة يقوم بها الأفراد •• بعضهم يكون في مراكز القيادة وآخرون في مراكز التبعية • وهؤلاء وهؤلاء يتوزعون على مختلف الأنشطة والقطاعات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية والفكرية في المجتمع • وفي كل هذه الأنشطة والقطاعات يكون اعتماد الأفراد كل منهم على الآخر • فلا تجار بدون

ويُلبثن بولا انتاج السلع بدون مستهلكين • وقد سبق أن أشرنا الى لقمة الخبز التي تأكلها كمثال على تضافر الجهود وراءها حتى صارت خبزاً يؤكل • • الا أننا نحب أن نضيف هنا أن هذا الخبز ما كان ليصنع لولا أن هناك مستهلكين يأكلون ويتغذون عليه •

تلك هي الخصائص الرئيسية المشتركة للمجتمعات على اختلاف أشكالها ونظمها السياسية والاجتماعية • وفي كل هذه الخصائص تكون التربية بكل مقوماتها وسيلة المجتمع في الحفاظ على هذه الخصائص واستمرارها •

ان مختلف المؤسسات الاجتماعية بداخل المجتمع ، بما في ذلك النظام التعليمي ، لها وظائفها فيما يتعلق بالنظام الاجتماعي ككل بأجزائه المختلفة • ومن ثم فإن كثيراً من القرارات التي تتخذها الدولة يكون لها نتائج هامة ، بالنسبة للمجتمع ، ومنظوماته المختلفة بما فيها التربية •

بمفهوم المجتمع كنظام للعلاقات المتبادلة ، ليس الأمر الجديد أو المبتكر على وجه التحديد • ومع ذلك فكثيراً ما تهمله الجهود التي تبذل لفهم تشكيلات جزء من هذا النظام • • فمثلاً اذا أراد شخص القيام بأية عملية جادة لتحليل عملية التعليم بالمدارس فإن العلاقة الخاصة بين المدرس والتلميذ يجب أن توضع في نطاق أحد الاعتبارات المتعلقة بمختلف الوظائف التي تؤديها التربية ، وكذلك الطرق التي تؤثر بها الجوانب الأخرى من النظام الاجتماعي على المدرسة ، ولنتأمل نتيجة واحدة فحسب من النتائج الكثيرة المحتملة لهذا الاعتماد المتبادل وذلك عندما نتظر مجموعات معينة في المجتمع الى المدرسة منذ البداية على أنها مجرد مكان يرسل اليه الأطفال لإبعادهم عن البيت ، عندئذ يغلب أن يكون لهذه النظرة الى وظيفة المدرسة تأثير على ما يجري بالمدرسة •

وبالمثل يمكن أن يختلف التأثير اذا نظرنا الى المدرسة على أنها مجرد مكان لتلقي الدروس أو أنها مكان للتربية الشاملة • • وهكذا •

أن المدارس جزء هام من حياة الناس وهي أهم مؤسسة اجتماعية .
وهي هامة في حياة الفرد لأنه يقضى جزءاً هاماً من وقته فيها . أن أهم
سمة تميز المدرسة عن غيرها أن كل فرد لابد أن يلتحق بها بل أن القانون
في معظم الأحيان يلزمه بالالتحاق بها .

وأهمية المدرسة لا تقتصر على الجانب التعليمي أو المعرفي فقط
وإنما تمتد إلى الجوانب الاجتماعية والشخصية الأخرى للفرد . والآباء
يتوقعون من المدرسة أكثر من كونها مجرد مكان للتعليم بل ويزداد
احترامهم لها لدورها في تنمية القيم الخلقية وأنماط السلوكية الرشيدة
في أبنائهم والالتزام بمواصفات معينة من حيث المظهر والسلوك والتصرف ،
فالمدرسة تأثير على الطريقة التي يرتدون بها ملابسهم والطريقة التي
يتصرفون بها لا في داخل المدرسة فحسب بل وخارجها أيضاً . ويجب
أن نشير هنا إلى الوقت والجهد الذي تبذله المدرسة على الأهداف
غير التعليمية في محاولتها تنمية الالتزام بقواعد عامة للسلوك لدى
التلاميذ ومحاسبتهم على ما يضر منهم من إساءة أدب باللفظ أو السلوك
غير المرغوب . ومطالبتهم في نفس الوقت بالتحلي بالأدب والخلق
والاحترام لأنفسهم ولغيرهم .

لقد كان ظهور المدرسة تحدياً خطيراً للدور التقليدي للأسرة في
التربية ، وقد بلغ التحدي ذروته من جانب المدرسة أنها أصبحت تقوم
بدور حاضنة الأطفال وهو أخص خصائص الأمومة ولا يمكن بالطبع أن
ندعى أن المدرسة تعتبر بديلاً متكافئاً مع الأم في هذا الدور ، بل ولا يمكن
أن تحوّل المدرسة الطفل عن جنان الأم وما تقدمه له من الانشباع النفسي
والعاطفي الذي يحتاجه في هذه المرحلة .

ومع هذا فإن هذا الدور الذي تقوم به المدرسة يبرره التغير الذي
حدث على تركيب الأسرة المصرية وظروفها سواء من حيث تزايد فترة
بقاء الأب خارج المنزل أو تزايد دخول المرأة إلى ميدان العمل .

وهكذا تضافرت كل العوامل على استلاب الوظائف التربوية التقليدية التي كانت تقوم بها الأسرة واحدة تلو الأخرى . فاستلقت منها الوظيفة الدينية بظهور المنظمات الدينية ، والوظيفة الحربية بظهور الجيش ، كما استلقت منها الوظيفة الاقتصادية بظهور المنظمات الصناعية والتجارية .. فبعد أن كان الوالد يعلم ابنه صنعة أصبح الابن في حل من اقتفاء أثر أبيه وحتى إذا قرر أن يسير في نفس الطريق فإن أمر تدريبه وتعليمه سيتولاه أناس آخرون غير أبيه ، كما استلقت من الأسرة وظيفتها التثقيفية من جانب كل القوى الملمعة في المجتمع .

وقد صاحب هذا التغير في الدور التربوي التقليدي للأسرة ضعف سلطان الأسرة وتأثيرها بأبنائهم . فلم يعد الأب والأم المصدر الوحيد للمعرفة واكتساب القيم الاجتماعية ومعرفة قواعد الحق والخير والجمال والصالح والطالح .. وإنما أصبح هناك أكثر من مصدر يستمع إليه النشء سواء من خلال الاذاعة أو التلفزيون أو الصحف أو المجلات وغيرها من وسائل الاتصال الجماهيرية . ومما يزيد من خطورة تأثير هذه الوسائل الجماهيرية تشيئها لأفكار معينة ومذاهب واتجاهات فكرية متباينة أو متضاربة مما قد يوقع النشء في حيرة يصعب معها التوجيه المدرسي والأسري ضرورة ملحة .

ويجب أن يكون لكل مجتمع حق الرقابة على الأجهزة الاعلامية المختلفة وتوجيهها الوجهة القومية التي تتماشى مع الأهداف الاجتماعية والقيم والمثل التي يقوم عليها المجتمع . كما يجب أن يكون هناك اتفاق عام بين كل القوى الملمعة في المجتمع على الأهداف الكبرى المنشودة بحيث يصبح دور كل منها مفرزا ومدعما لدور الأخرى لا هادما ومدفرا لها . وبهذا التفاهم المتبادل تصبح للقوى المربية للمجتمع دورها الهام في تقدمه ونهضته .

المدرسة كنظام اجتماعي

ان المدرسة نظام اجتماعي ، وكأى نظام اجتماعي آخر تقوم على أسس ومبادئ معينة . ومن أهم هذه الأسس بالنسبة للمدرسة السلطة المشروعة . فالتلاميذ تابعون لمعلمهم بحكم أن هؤلاء لديهم المعرفة والمهارة التى يحتاج اليها التلاميذ وينسحب مبدأ السلطة على العلاقات الداخلية التى تشكل المدرسة سواء بين التلاميذ وأقرانهم أو بين المعلمين بعضهم بعضا .

والمدرسة نظام اجتماعي بحكم كونها منظمة تقوم فى بنائها على الأفراد ولها أيضاً طرائقها وتقاليدها الخاصة التى تشكل ثقافة المدرسة وبالتالي تحدد سلوك المعلمين والتلاميذ وغيرهم من المتصلين بالمدرسة . ومع أن ثقافة المدرسة هى التى تحدد معايير السلوك الجيد والردىء والنجاح والفشل وما يتصل بذلك من أهداف ووسائل فان هذه الثقافة تحتوى على عناصر غير متجانسة بل متضاربة أحيانا . فالتلاميذ على سبيل المثال قد تكون نظرتهم الى أنفسهم ألا يجهدوا أنفسهم الا بمقدار ما يكفل لهم الحد الأدنى للنجاح فى حين أن معلمهم يتوقعون منهم أن يبذلوا قصارى جهدهم فى تحصيل العلم .

والمدرسة نظلم اجتماعي بحكم كونها جزءاً من النظام الاجتماعى الأكبر وهو المجتمع .

والمدرسة علاقة معتمدة متداخلة مع هذا المجتمع وتعكس جوانب هامو منه كما أن المدرسة بدورها تؤثر فى المجتمع من خلال دورها فى تشكيل التلاميذ . . وهذا يعنى أن التغيرات الاجتماعية ذات المجال الواسع مثل الطرق الجديدة للتكسب أو العيش أو المعتقدات السياسية والاقتصادية الجديدة تؤثر فى النهاية على أهداف المدرسة وطرق التدريس ومحتوى المناهج . والمدرسة لا يمكن أن تنعزل عن مجريات الأمور فى المجتمع وهى تتأثر بالتحويلات التى يشهدها .

ومن ناحية أخرى نجد أن النظام الأكبر الذى تعتبر المدرسة جزءاً منه له دور أيضاً فى تعليم الأفراد • فمن خلال قيام الفرد بأدواره المختلفة فى المجتمع يكتسب ألوان السلوك السائدة فى ثقافته وطبقته الاجتماعية • • وهذا بدوره يؤثر سلبياً أو إيجابياً على ما يتعلمه الفرد فى المجتمع •

وظائف المدرسة :

تناول كثير من المربين تفصيل الحديث عن وظائف المدرسة ، ومن المعروف أن للمدرسة وظائف متعددة منها وظائف محافظة تهتفد الى الحفاظ على المجتمع واستمرار تقاليده ، ومنها وظائف تجديدية تهتفد الى تطوير المجتمع وترقيته •

ويورد تالكوت بارسونز أربع وظائف متآنية للمدارس العامة هي :

- ١ — تحرير الأطفال من الأسرة أو العائلة •
- ٢ — تعليم المعايير والقيم الاجتماعية على مستوى أعلى مما هو متاح لدى الأسرة •
- ٣ — تمييز التلاميذ على أساس تحصيلهم الفعلى وتقويم هذا التحصيل •
- ٤ — اختيار وتوزيع المصادر البشرية على الأدوار المختلفة فى المجتمع •

ويرى بارسونز أن الوظيفة الثالثة هي أهم الوظائف لما يترتب عليها من أضفاء ميزة لمجموعة من الأفراد على مجموعة أخرى فى نفس النظام مما يؤدى الى توتر فى النظام ولكن هذا التوتر يتوازن بما يقوم به النظام من ناحية أخرى بالتكامل بين الأفراد من خلال تشريهم لقيم مشتركة بينهم •

ويمكننا من ناحية أخرى أن نعرض لتفصيل الكلام عن وظائف للمدرسة فى السطور التالية :

١ - نقل الثقافة :

ان وظيفة التربية من وجهة نظر المجتمع ككل ، بل كثيراً ما تكون من وجهة نظر المجموعات داخل المجتمع هي المحافظة على الثقافة ، وتشمل الثقافة بطبيعة الحال أكثر من مجرد « المعرفة المتراكمة في كل ميدان من ميادين المعرفة » فهي تتضمن القيم والمعتقدات والمعايير المتوارثة جيلاً بعد جيل وان كان يحدث فيها تعديلات متكررة على مدى تاريخ المجتمع ، ان التربية تنقل ثقافة الجيل الماضي ان الجيل التالي ، وهي بهذا تعمل على مساعدة الصغار على الأخذ بوسائل الكبار .

وانتقال الثقافة وتراكمها من جيل الى جيل له دلالاته المميزة للانسان منذ الأصول الأولى للمجتمع البشرى ، اذ كان دور التربية المنظمة واضحاً في هذه العملية طوال فترة قصيرة فقط من تاريخ الانسان ، على حد ما يشير اليه « بورش كلارك » :

« ان أقدم نظم التعليم لم تكن تريد على تثقيف امرأة لابنة أو رجل لصبي ، وهما يسيران معاً يتحدثان ويعملان ، ويمكن أن نقول بأنه لم تكن هناك دروس أولية في العصر الحجري لتعليم تقطيع الحجر ، وانما كان الصبي يتعلم ذلك بمراقبته الكبار ، ومع تزايد مخزون الانسان من المعرفة وزيادة تعقد المجموعات التي يمشي بينها أصبح من الضروري تطوير الوسائل المتخصصة في عملية نقل الثقافة لتقوم بما تخلت عنه الأسرة . وإبان معظم التاريخ الحديث وعلى امتداده في الماضي كانت التربية الرسمية أو المدرسية مقصورة على أقلية ضئيلة من أعضاء المجتمع هم عادة النخبة الممتازة الحاكمة أو أعضاء الجماعات الدينية . ومع ذلك فان الانقلاب الصناعي أنتج قيماً من المعرفة الجديدة التي أدت بالمعرفة البشرية والمهارات الفنية الى أن تتدفع بقوة خارج حدودها الضيقة نسبياً وترتب على ذلك أيضاً تغير البناء الاجتماعي للمجتمع تغيراً جذرياً ، فلم تعد الأسرة هي الوحدة الأولية للإنتاج كما كان الحال وقت سيادة الاقتصاد الزراعي . وأصبح عدد كبير من الرجال أنفسهم يتركون بيوتهم كل

يَوْمَ للعمل بالشركات الصناعية أو المكاتب وقضاء ساعات طويلة من وقتهم خارج المنزل .

فهذا التحول الذي طرأ على البناء الأساسي للمجتمع عمل على تفكيك وحدة الأسرة . وأدى تزايد الوظائف المتاحة التي يحتاج كل منها إلى مهارات ومعلومات مختلفة بعض الشيء وأصبح من المتعذر على الأعضاء الجدد في المجتمع التعلم بواسطة ملاحظة والديه فحسب . ولم يقتصر الأمر على سعة مجال الاختيار بين الصغار للمهارات التي يمكنهم الحصول عليها أكثر مما كانت الحال بالنسبة لآبائهم ، بل لم يعد عائل الأسرة يستطيع العمل حيث يمكن لأطفاله ملاحظته والتعلم منه .

وقصارى القول أن التعليم المدرسى أصبح ضرورة حين أصبح البيت والمجتمع غير مؤثرين ، بل غير كافيين لتدريس الأطفال وإعدادهم لمرحلة الرشد . وقد أدى تغير طبيعة المعرفة وظروف العمل إلى دخول أطفال عادين إلى المدرسة ، وأصبح للمدارس دور في انتقال الثقافة واستمرارها أكثر اتساعاً وعمقاً إلى حد بعيد .

ويمكن التنبؤ بازدياد قيمة ووظيفة المدرسة كعامل أولى للانتقال الثقافي إلى المدى الذي تستمر فيه هذه الاتجاهات السائدة في توكيد الفصل بين الدور الذي تقوم به المهنة ودور الأسرة ، وهذا لا يعنى القول بأن الأسرة لم تعد بذات أهمية كعامل للتكيف الاجتماعى ، أو أن المدرسة أخذت على عاتقها كل ما كانت تقوم به الأسرة من وظائف فيما يتصل بتهيئة الصغار تهيئة اجتماعية ، وبالرغم مما يبدو من اتجاه نحو السماح للأطفال بالالتحاق بالمدارس في سن أصغر ، فإن الأسرة لا تزال بالفعل هي العامل الوحيد في تهيئة الطفل اجتماعياً خلال السنوات الأربع أو الخمس الحرجة الأولى من حياته . فهذه الفترة هي التي يتعلم الطفل إيمانها الكلام ، ويكون العلاقات الاجتماعية الأولى الهامة التي تؤثر كثيراً في توافقه مع البيئة وتشبع حاجاته من العلاقات المتبادلة مع غيره من الأشخاص في المواقف المختلفة . ويبدأ الطفل أيضاً في تشرب القيم الثقافية

واكتسب العادات الاجتماعية مما يمكنه من القيام بدوره كمضو في المجتمع طوال البقية الباقية من عمره .

ان الأسرة لا تفقد اهتمامها بالطفل حين يبلغ سن الدراسة . ففى معظم الأحوال يستمر الوالدان والاخوة والأخوات وأعضاء الأسرة الواسعة فى إحداث تأثيرات قوية للتهيئة الاجتماعية ابان تربية الطفل تربية مدرسية . ويستمر هذا التأثير فيما بعد ذلك بصورة أقل ، ويغلب عن الظن أن كثيراً من المشكلات الخاصة التى يجب على المدرسة أن تتاغل من أجلها انما تتجم عن هذا التقسيم فى مسئولية تهيئة الصغار تهيئة اجتماعية . ويجب ألا تقتصر المدرسة فقط على البدء بالأطفال الذين اكتسبوا بالفعل مجموعة من القيم قد يتعارض بعضها مع القيم التى تأخذ المدرسة على عاتقها غرسها ، ولكن يجب أن تواصل تعاملها مع المؤثرات الموازية والمنافسة التى تأتى من الأسرة ابان الفترة التى يكون الطفل فيها تحت رعايتها .

وتزداد هذه المشكلات تعقيداً نتيجة للنظرة التقليدية الى المدرسة بوصفها خامسة للأسرة أكثر من كونها عاملاً مؤثراً مستقلاً فى التهيئة الاجتماعية . وربما يمكن فهم هذه العلاقة القائمة بين الأسرة والمدرسة فى ضوء أن الأسرة لا المدرسة هى التى تعتبر عادة مسئولة عن التهيئة الاجتماعية الخاطئة ، ولكن هذا لا يجعل واجب المدرسة أكثر سهولة إذ يتوقع من المدرسة أن تنقل الى الطفل ثقافة معقدة لا تنطوى فقط على قدر كبير من المعارف المتراكمة والمهارات المتشابهة على مجموعة أكبر من القيم والمعايير النظرية المتشابهة التى تشتمل على الأسس الأيديولوجية للتراث ، ان الاستقرار والاستمرار فى المجتمع انما يتوقف على قدرة مواطنيه على اجادة مهارات الاتصال والبدىء السياسية والدينية والاجتماعية التى تقوم على أساسها نظم المجتمع والاخلاص لها . وينتظر من المدرسة أن تعلم الطفل المثل العليا التى ينشدها فى الحياة .

كما تضمن التهيئة الاجتماعية تعلم المهارات واكتساب المعلومات

المتعلقة بالطريقة التي يعمل بها المجتمع أو التي ينبغي أن يعمل بها ، وهو ما يشكل جزءاً من إعداد الطفل للتصرف وفقاً للأدوار التي يقوم بها العضو الوائس في المجتمع . وربما يتضمن ذلك أهم جزء من عملية التهيئة الاجتماعية وهو التمثيل اللاواعي وتشرب المعتقدات والقيم ونماذج السلوك ، وسرعان ما يبدأ الطفل قبل سن المدرسة بمحاكاة ضروب من سلوك والديه وأخوته وأخواته وبعض أقرانه . وعندما تضاف شخصيات جديدة إلى دائرة الطفل من ذوى الشأن الآخرين المحيطين به — مثل معلمه وزملائه في الفصل وغيرهم — فإن تأثير هؤلاء جميعاً على سلوكه يزداد تنوعاً ، كما يزداد أيضاً احتمال نشوء صراع في تصرفاته القائمة على المحاكاة . ولا بد أن يواجه الطفل مهمة تصنيف الناس الذين يعاملهم عن وعي أو غير وعي ، على أساس ما يسمح به من تأثير لهم على سلوكه .

لما كان الأطفال يقضون شطراً كبيراً من ساعات يقظتهم بالمدرسة ، أو في أنشطة ذات صلة بالمدرسة ، فليس مما يبعث على الدهشة أن يكون لأولئك الذين يقابلهم الطفل بالمدرسة تأثير هام على سلوكه بما في ذلك تكوين طريقته في تقييم الأشياء ومواقفه ازاء مختلف المعايير الاجتماعية وسلوكه بوجه عام . فمن طريق توسيع دائرته مع الآخرين ، يستطيع الفرد أن يجد فرصة لإعداد نفسه إعداداً ملائماً لمختلف الأدوار التي يجب أن يضطلع بها البالغ في المجتمع . ولكي يقوم الطفل بدور البلوغ على وجه مناسب يجب ألا يتعلم دور الأب أو الأم فحسب ، بل دور التلميذ والمعلم ومرشد المجموعة ودور الزوجة أو الزوج . ويجب أن يتعلم الأطفال شيئاً عن دور عائل الأسرة مهنيّاً والوظائف المتاحة في المجتمع . والفتاة تستطيع القيام بدور موظفة بالإضافة إلى دورها الطبيعي كزوجة وأم . وبالرغم من أن الأطفال لا يتعلمون قدراً كبيراً من بعض هذه الأدوار قبل أن يبلغوا مرتبة الكبار ، فإن كثيراً من القرارات التي يجب أن يتخذها الطفل — وإن كان قد يلقي فيها معاونته من أسرته أو معلمه أو مشرفه أو غيرهم من الكبار — تتطلب منه أن يعرف شيئاً عن الوظائف المتاحة في مجتمع الكبار يضاف إلى هذا أن الطفل يبدأ في

تحصيل قدر أوفر من القدرات العامة للقيام بأدوار الكبار في سن مبكرة .
وتلعب المدرسة دوراً أكبر في مساعدة الأطفال على تعلم ضبط انفعالاتهم
والتعامل مع مراكز السلطة ، وكذلك تولى القيام بها وإدراك وجود
هيئات ذات سلطة في المجموعات الاجتماعية .

... وحتى إذا رؤى أنه من المستحب منع الأطفال من تعلم القيام بأدوار
الكبار ، فواضح أن هذا المسلك مستحيلاً دون عزل الصغار عن كل
اتصال بعالم الكبار . ولكن مع سرعة تطور وسائل الاعلام الجماهيرية
وبخاصة التلفزيون يتكشف هذا العالم للأطفال في وقت مبكر بصورة
أكثر من ذي قبل ، وواضح أن تأثير وسائل الاعلام الجماهيرية هي إحدى
حقائق الحياة المعاصرة التي يجب أن يقام لها وزن في أي بحث يدور
حول عمليات التكيف الاجتماعي والنقل الثقافي .

وهناك سمة لعملية التطبيع أو التهيئة الاجتماعية كثيراً ما يغفل
أمرها ، وهي ذات صلة وثيقة بأية مناقشة لوظائف المدرسة في المجتمع
تتعلق بطبيعة العملية العقلية نفسها . وتتضمن التهيئة الاجتماعية من بين
الأشياء الأخرى ، معرفة الطريقة التي تحل بها المشكلات كجزء مكمل
للعلمية التربوية ، وقد يكون السبب في تصرفنا طريقة فهمنا للعمليات
العقلية . وليس من الواضح مثلاً أي : الطرق المختلفة لحل المشكلات
أكثرها نفعاً بوجه عام ، ويؤيد كثير من العلماء أساساً الطريقة الاستقرائية
بالنسبة لأنواع معينة من المشكلات . في حين أن آخرين يؤكدون أن
الطريقة الاستدلالية أنفعها جميعاً . ولم يستكشف أصحاب النظرية
التعليمية بصورة كاملة الأدوار النسبية للثواب والعقاب في عملية التعلم .
وبالرغم من أن معظم التربويين إبان السنوات الأخيرة يتشبثون بافتراض
أن التعلم الأمثل يحدث تحت ظروف المكافأة ، فإنه لم يتضح كلية أن
هذا هو الحال في كل مواقف التعلم ، وحتى لو افترضنا أن نوعاً من
التعزيز الإيجابي أكثر ملاءمة للعلم ، فربما يثبت في النهاية أن المكافآت
الناتجة عن مواقف التعليم نفسه هي كل ما يحتاج إليه في أنواع معينة

من التعلم • ذلك أن إقحام المكافآت الخارجية في الموقف عنوة لا يفيد
الا في تعويق العملية التربوية •

وبالرغم من وجود بشائر كشف جديدة في عملية التعلم والتفكير فقد
وجهت عناية قليلة الى معرفة الطريقة التي تربط هذه الكشوف بما يجرى
في المدرسة ، فإذا كانت أعظم وظائف المدرسة هي تعليم الأطفال كيف
يتعلمون وكيف يعملون مشكلاتهم فإنه يبدو جلياً أن ، أنه من المعقول
التساؤل عما يعلم هؤلاء الناس الصغار من أول هذه الأمور الى آخرها ،
وعما اذا كانت الأساليب والوسائل التي يتعلمونها ستكون على أعظم جانب
من النفع لهم عندما يأخذون على عاتقهم مسئوليات الأعضاء الكبار في
المجتمع • ومن الواضح أنه من الأهمية بمكان بالنسبة لأولئك الأشخاص
الذين يحتلون المراكز التي يتعين عليهم فيها اتخاذ قرارات تؤثر في المجتمع
أن يكونوا قادرين على التنبؤ بصورة فعالة للمطالب الدائمة التغير الملقاة
على عواتقهم وأن يعرفوا كيف يعالجون مسئولياتهم بأقوى الطرق حسماً •
ومسئولية المدرسة في إعداد أعضاء المجتمع لمثل هذه المراكز تتضمن
شيئاً أكثر من غرس المعلومات والمعرفة السطحية بالتقاليد • بل ان مسئولية
المدرسة تعليم الطفل كيف يستخدم كل نوع من المهارات والمعلومات
التي يمكن أن يحصل عليها وهو ما يمثل أعظم درجة من الأهمية •
ومسئولية المربي لا تسمح له بتجاهل السؤال الذي يوجه اليه عن الطريقة
التي يتعلم بها الأطفال حل مشكلاتهم له وتشرب المعارف الجديدة من
خلال خبراتهم بالمدرسة التي تعتبر أهم جزء في العملية التربوية •

٢ - تبسيط الثقافة وغريبتها :

لقد كان تراكم الثقافة ونموها أحد الأسباب الهامة التي ساعدت
على ظهور المدرسة • ولذلك كان نقل الثقافة إحدى الوظائف التقليدية التي
ظلت للمدرسة وقد سبق أن أشرنا الى ذلك ، ولكن مع تزايد حجم الثقافة
والمعرفة البشرية بدرجة هائلة في جوانبها للكمية والتنوع كان على المدرسة
أن تقوم بدور الوسيط في تبسيط الثقافة • وأصبح على المدرسة أن

تختار من بين هذا الخضم الثقافي الهائل العناصر البسيطة التي يمكن أن تقدمها للتلاميذ .

وتعتبر عملية الاختيار من بين هذه العناصر من أهم المشكلات التي تواجهها المدرسة ترداد حدثها على مر الأيام . وكان على المدرسة أيضاً أن تقوم بعملية تنقية وغربة التراث الثقافي لتقدم منه العناصر المرغوبة التي يجب تعليمها للناشئة بيد أن نجاح المدرسة في القيام بدورها في الثقافة وتنقيتها يتوقف على مساندة القوى الاجتماعية للمدرسة في هذا الدور .

والمدرسة بقيامها بتبسيط الثقافة وغربلتها توفر وقتاً وجهداً كبيراً على الأفراد وبدون المدرسة يصبح من الصعب أن لم يكن من المستحيل على الأفراد تحصيل هذا القدر الثقافي . ذلك أن المدرسة بحكم ما يتاح لها من خبراء في إعداد المناهج الدراسية وتنظيم المسادة المدرسية والخبرات التعليمية يمكنها أن تقوم بدور لا ينافس في هذا المجال .

٣ — إحدات التماسك الاجتماعي :

تقوم المدرسة من خلال دورها في نقلها للتراث الثقافي بتوحيد مشارب الأفراد الثقافية واتجاهاتهم الفكرية وانتمائهم الى قيم اجتماعية واحدة . وبمعنى آخر تقوم المدرسة بصر الأفراد في بوتقة ثقافية واحدة تؤدي الى تماسكهم الاجتماعي تماسكاً عضوياً حياً . ويصبح مثلهم في توادهم وتراحمهم كمثل البدن اذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر أعضاء البدن بالسر والحمى . وهكذا تصبح التربية عاملاً فعالاً في اقامة نظام قومي متماسك يقوم على التضامن والتعاون والتكافل . وقد سبق أن أشرنا الى أن التربية سلاح ذو حدين فكما تكون وسيلة للتقارب والتفاهم تكون أيضاً وسيلة للتفتيت والتناحر عندما تخرج عن هدفها الأسمى لتستخدم في أغراض أخرى لا يؤيدها الزبون .

وينبغي أن تهدف المدرسة الى إحداث التماسك الاجتماعي الذي يضمن وحدة المجتمع في زمن الحرب والسلم على السواء ، وذلك من خلال تكوين رأى عام مستدير تتوحد اتجاهاته الفكرية العامة وتتوحد جهوده نحو البناء والتجديد والتطوير ويحسب التأثير عليه بالاشاعة وبالذعاية المعرضة المضللة لا سيما في زمن الحرب حيث يكون الناس أكثر حساسية وميلا لتصديق الاشاعات الكاذبة .

وينبغي أن تحصنهم التربية ضد الوقوع في الانسياق الأعمى وراء الأفكار الكاذبة وذلك من خلال تنمية تفكيرهم الناقد القادر على تفحص الآراء ووزنها ، كما ينبغي أن تنمي فيهم الصساسية الاجتماعية نحو مجتمعهم وأمتهم وأن تنمي فيهم الانتماءات الصحيحة للإنسان وهي بالنسبة لبلادنا العربية انتماءات عربية اسلامية انسانية كما سبق أن أشرنا .

٤ - تأييد الكشف عن المعرفة الجيدة :

مع أن الوظيفة الأولى للمدرسة قد تكون نقل المعرفة والعادات والتقاليد الموجودة بالفعل فمن التناقض أن ينتظر من المؤسسات التربوية أن تقوم بدور في تشجيع التغير وتوجيهه . وقد كانت الجامعة دائما بؤرة البحث عن المعرفة الجديدة . وقد نشأ قدر كبير من فيض الأفكار الجديدة التي نجم عنها مثل هذا التغير السريع بل أصبح التأكيد على البحث بوصفه الوظيفة الكبرى للجامعات أعظم ايان نصف القرن الماضي حين ازدادت سرعة الكشف العلمية . ولم تبخل المجتمعات على أولئك الأفراد الذين قدموا أكبر قسط للمعرفة ، وكشف طرق جديدة للتعامل مع العالم المادي والنفس والاجتماعي ومنحتهم أرفع مكانة ومثولة .

ودور المؤسسات التربوية في تبني التغيرات والتجديدات بارز على مستوى الجامعة بنوع خاص ، ولكنه متوقع من المدارس الابتدائية والثانوية أيضاً وعليها أن تقوم بدورها في هذه العملية ، وهي تقوم

بدور أكبر بتأثيرها في سرعة التغير في المجتمع عن طريق الأنشطة الخلاقة من جانب التلاميذ ، وعن طريق غرس القيم الاجتماعية التي تجب أن تتماشى مع الرغبة في التقدم ، والقائمة على الانجازات وفي العلوم في مجالات المعرفة الأخرى .

ولا تقتصر مسؤولية المدرسة على إعداد الأطفال للتعامل مع المجتمع سريع التغير الذي سيواجهونه عندما يكبرون . ولكن إذا كان لابد للمجتمع أن يتقدم بخطاه المعتادة ، فإن النظام التعليمي يجب أن يستمر في امداده بأشخاص يقومون بواجب تطوير المعارف والأساليب الجديدة . ولما كان التراث الثقافي الذي يقوم عليه الأساس التكنولوجي في مرحلة انتشار ، فإن مدى الاستعداد الضروري للفرد قبل أن يستطيع الاسهام نحو الرصيد الأساسي من المعارف ينمو معه جنباً الى جنب . واذن فقد كان للتعقيد التكنولوجي في المجتمع أثر عميق في التعليم الابتدائي والثانوي . وتبذل جهود لتطوير محتويات المناهج التقليدية ، وبخاصة في الرياضيات والعلوم ، لمواجهة مطالب المجتمع التي يفرضها التغير كهدف يستحق النضال من أجله ، وبكل ما لديه من موارد .

• - توزيع الأفراد على الوظائف في المجتمع :

يجب على كل مجتمع أن يضع أساساً يحدد بناء عليه الأعضاء الذين يتولون الوظائف المختلفة منه ويؤدون الأدوار الضرورية لاستمراره وتقدمه . وتختلف الوظائف المتاحة وتتووع من مجتمع الى آخر ، وبالتالي يصدر على كل مجتمع الى حد بعيد أن تتضمن وظائفه المتاحة مسؤوليات ومطالب غير متساوية من شاغلها ، فبعض الوظائف أصعب من الأخرى ، وبعضها أكثر خطراً ، ومنها البغيض الى النفس ، ومنها ما يحتاج الى تدريب خاص أو مهارات ، وتمثل المهارات المطلوبة لبعض الوظائف ندرة أكثر من المطلوبة للأخرى . ولهذا لا يمكن التسوية بين جميع شاغلي الوظائف في المكافآت أو المنزلة ، ولهذا يحدث التنافس بين أعضاء المجتمع حول تلك الوظائف التي تحظى بأكثر قدر من المكافآت ،

والتي تحمل أضخم مسئولية ومكانة اجتماعية .. ويقترح سكينر بأن يجعل شاغلوا أبنفس الوظائف أو أكثرها مدعاة للضجر ، ساعات أقل مع تقاضيهـم مكافآت مساوية لما يتقاضاه غيرهم ، ومن ثمة تصبح الأعمال الوضيعة عملا جذابا بنوع خاص ، كما يهون الأمر بالنسبة للفنان أو الموسيقي الذي يقدر وقت الفراغ أكثر مما يقدر الوظيفة المسلية ، ومع ذلك .. فان احتمال الوصول الى هذه الغاية المثلى مازالت موضع جدل .

ان معظم المجتمعات تستفيد عادة من الخصائص السائدة أو المتوارثة فيها في تعيين الأشخاص في الوظائف ، أو على الأقل في تقرير الأفراد الذين ستتاح لهم فرصة التنافس على درجات معينة من الوظائف ، فالأساس العائلي ، والعنصر والدين ومكانة الميلاد والجنس ، كلها أمثلة للمميزات التي كانت ولا تزال تستخدم بكثرة لتقرير الوظائف التي يمكن للفرد أن يتقلدها في المجتمع ، ومع ذلك فان انتشار التكنولوجيا في المجتمع خلق موقفاً تزايدت فيه أهمية تعيين الأشخاص في الوظائف الملائمة لهم كل الملاءمة ، فكلما عظمت ملاءمة الأعضاء في أى مجتمع لأوضاعهم وللأدوار التي يقومون بها ، أدى المجتمع في الغالب وظيفته في يسر ، كما أئسار الى ذلك « رالف لنتون » في تحليله للوظيفة والدور في المجتمعات البشرية . وتصبح المتطلبات الضرورية للقيام بمختلف الوظائف أكثر تعقيداً ، وتحتاج الى تدريب أطول وقدرة أوفر ، وبالتالي فان المميزات الموروثة تقل فائدتها كـمـيـار فعال للتعيين في الوظائف في الوقت الذي تزداد فيه أهمية مقاييس تحصيل الأفراد قدرتهم .

ولما كانت المدرسة قد أخذت من الأسرة قسطاً أكبر من المسئولية ، لتهيئة الصغار تهيئة اجتماعية ، فقد أصبحت هي أيضاً مركزاً لعدد كبير من أنشطـة الطفل وأصبح ما يقوم به الطفل في المدرسة مقياساً من أهم المقاييس لقدراته ونشاطه . ومع انتشار التطعيم الجماهيري أخذت المدرسة تعمل كجزء لا يتجزأ من عملية تحديد مكانة الفرد بعدة طرق من أهمها :

١ - أمداد الطفل ببيئة يستطيع فيها اظهار قدراته .

٢ — توجيه الأفراد الى الطرق التي تؤدي بهم الى المهن المخططة ،
أو الى مراتب من المهن •

٣ — اعداد الفرد بالمهارات الخاصة الضرورية لأداء متطلبات مختلف
الوظائف •

ان نمو التعليم العام جعل في مقدور أى طفل الحصول على المهارات
الضرورية لأداء أعمال أية وظيفة في المجتمع في حدود قدراته الخاصة •
وان كانت النظرية لا تتجح دائماً عند التطبيق فالواقع أن المدرسة تمنح
معظم الأطفال فرصة فريدة لظهار ما يستطيعون عمله على الرغم من
أننا لم نصل بعد الى الحد الذى يتقرر عنده الدخول في جميع الوظائف
المختلفة عن طريق قدرات الفرد أو عن طريق أساسه التربوى • والدليل
واضح على أن التحصيل التربوى يوجد اختلافاً كبيراً في أنواع الفرص
المتاحة لفرد بعينه بصرف النظر عما لديه من الصفات الأخرى المميزة •

وتعمل المدرسة منذ البداية بمثابة الحكم على منجزات الفرد ، فان
خروب النجاح التى يحققها الطفل في ظل النظام التربوى وكذلك القرارات
التي يجب أن تتخذ بالنسبة لأنواع التدريب التي يختارها ، وحرص
الارتقاء المتاحة أمامه ، كلها أمور تترك معظمها للمدرسة وقد يؤثر الطفل
ووالده في هذه القرارات ، ولكن المدرسة في هذه العملية تحدث أقوى
الأثر في تجديد مكانة الفرد في المجتمع •

ومن نقاط الاختيار الحرجة في تقرير مكانة الفرد تقرير ما اذا كان
يسمح للتلميذ بدراسة المقررات التي تخوله حق دخول الجامعة وبالتالي
الى الطريق المجد للوظائف العليا •

ان المهارات والمعرفة التي يكتسبها الفرد خلال تربيته عوامل هامة
بطبيعة الحال في تحديد وظيفته • ولكن المدارس ليست جميعاً في مستوى
واحد من حيث نوع التربية التي تكفلها ، أو حتى من حيث أنواع التدريب
النوعى التي تقدمها وبناء على ذلك فان الفرص المهنية طويلة المدى يمكن

أن تحددها أنواع للخدمات التربوية المتاحة له ، فنحن لم نصل بعد الى الحد الذى يكون فيه لجميع أعضاء المجتمع حق متساو تحدده فقط قدراتهم فى الدخول فى مختلف أنواع التدريب الممكنة . إن الاختلافات الإقليمية والمحلية من حيث الموارد المتاحة للخدمات التعليمية ، والتباين فى الخصائص المالية تحدد تحديداً كبيراً فرص عدد كبير من أعضاء المجتمع . ولقد تحسن الموقف فى السنوات الأخيرة ، وأدى الأمل فى اشتراك الحكومات فى التربية مستقبلاً الى إشراق الصورة ، نظراً لما يترتب على ذلك من زيادة الاعتمادات المالية المتاحة ، وضمان توزيعها توزيعاً عادلاً . ولما كان المجتمع يزداد تعقيداً من الناحية التكنولوجية ، فإن التقدم المستمر فى توفير المزيد من الفرص التعليمية سيكون عاملاً هاماً فى المحافظة على النمو الاجتماعى .

ولما كانت بعض المدارس تفوق الأخرى ، فإن شهرة المدرسة ومنزلتها تصبح فى أغلب الظن عاملاً هاماً فى تقييم الفرد فيما بعد ، بصرف النظر عن تدريبه الحقيقى وقدراته . ومن ثم فإن خريج مدرسة أرقى قد يجد فى متناوله فرصاً أكثر فى الوظائف من خريج مدرسة أدنى منزلة ، حتى لو كان الأخير مساوياً له فى المؤهل . . وشبهه بهذا خريج المدرسة الثانوية العامة ، فهو لا يلاقى عناء فى الالتحاق بكثير من الكليات مثل نظيره خريج المدرسة الثانوية الفنية . وعلى الرغم من وجود قليل من البيانات فى هذه الناحية ، فإن منزلة المدرسة الثانوية أو الكلية التى يتخرج فيها الشخص ، ربما يكون تأثيرها فى الوقت الحاضر أقل من ذى قبل . ويرجع هذا الى تزايد الطلب على الموظفين ذوى التدريبعالى ، وإلى تزايد استخدام المقاييس الموضوعية فى اختبار القدرة والتحصيل (مثل الاختبارات المقننة) فى كل من الالتحاق بالكلية والتمعين فى الوظيفة .

٦ - أحداث الحراك الاجتماعى :

يقصد بالحراك الاجتماعى بمفهومه الإيجابى الترقى فى السلم الاجتماعى ، وقد أشرنا لدور التربية فى هذا الصدد . والمدرسة إحدى

منظمات التربية ، ومن ثم يرتبط دور المدرسة في توزيع الأفراد على الوظائف في المجتمع بدورها في الحراك الاجتماعي . ذلك أن التربية بما تكسبه للفرد من مهارات معرفية وعملية الى جانب ترويضها له بالخلفية الثقافية تزيد من قيمة الانسان الاجتماعية والاقتصادية على السواء . فزيادة المهارة المعرفية والسلوكية تعنى فرصاً أحسن للعمل وزيادة الدخل ، ويرتقب على زيادة دخل الفرد تحسن في وضعه الاقتصادي والاجتماعي ، كما يرتقب على ذلك بالتالي ترقية أذواقه وميوله واهتماماته وزيادة طموحه في الحياة وآماله فيها وتوقعاته منها ، وكل هذه جوانب تؤدي به في النهاية الى التزقي في السلم الاجتماعي . وهكذا تصبح المدرسة عاملاً هاماً في رقي الأفراد وتقديمهم وعاملاً هاماً أيضاً في التقريب بين الطبقات الاجتماعية وإذابة الفروق بينها .

٧ - حضنة الأطفال :

وهي من الوظائف المستحدثة للمدرسة .. والواقع أن الالتحاق الاجباري بالمدرسة يمسد للثغرة بين العهد الذي كان يعتمد فيه الطفل في حياته اعتماداً كاملاً على والديه ، والعهد الذي يعتمد فيه الفرد أنه قادر على القيام بمسؤوليات الكبار . ففي هذا الوقت لا يحدث التوافق الاجتماعي والنضج العقلي فحسب ، بل يحدث كذلك النضج الجسمي ، وبالإضافة الى قيام المدرسة بتغيير برنامج للأنشطة يهدف الى ملء هذه الثغرة الصغيرة بطريقة مفيدة للمجتمع على المدى الطويل ، فانها تستخدم أيضاً كمكان ترسل اليه الأطفال لأخراجهم من البيت الى جانب أنها تشكل للام الراحة المؤقتة من واجب العناية بالأطفال ، وأوضح تأثير لهذا الجانب من عملية التربية هو زيادة عدد الأدوار المتاحة للنساء ، بما في ذلك النساء ذوات الأطفال فلم يعد لازماً على المرأة الشابة أن تفكر في قضاء الجزء الأكبر من حياتها في العناية بأطفالها ، بل تستطيع بدلا من هذا التطلع الى القيام بخدمة المجتمع وخدمة أسرهما بمختلف الطرق ، في الوقت الذي تستطيع فيه أن تخلق لنفسها أدواراً جديدة ذات معنى تثبت شخصيتها ،

الى جانب دورها كأم • وكان من شأن التأثير على القوة العاملة ، زيادة عدد الاناث اللاتي يعملن في وظائف كل الوقت أو نصف الوقت ، وتيسير قبول النساء بوجه عام في وظائف كانت مغلقة في وجوهن من قبل • إن المدى الذي بلغته النساء من الاندماج المتزايد في شؤون المجتمع ، يمكن أن يعزى بعضه الى الوظيفة التي تؤديها المدرسة •

أما من وجهة نظر القوة العاملة والمجتمع ، فإن زيادة استخدام مواهب المرأة واضح أنه جليل النفع ، ويمكن في نفس الوقت أن يؤدي التأكيد الزائد على دور المدرسة كمنظمة لحضانة الطفل الى تفاقم الصعوبة التي تواجهها المدرسة في القيام بمسئولياتها الكبرى في تهيئة أعضاء المجتمع الجدد تهيئة اجتماعية • ولما كانت المسؤولية الناتجة عن عملية التهيئة الاجتماعية مقسمة بين المدرسة والأسرة ، فإن نجاح النتيجة يتطلب التعاون والمؤازرة المتبادلة بينهما ، وعندما ينظر الى المدرسة على أنها مخزن للأطفال للتخلص من طاقتهم لأنشطة الكبار من أعضاء الأسرة ، فحينئذ تتعرض علاقة المؤازرة المتبادلة بين المدرسة والأسرة لخطر التفتك • إن ايجاد التوازن الملائم في العلاقة بين المدرسة والأسرة مسألة صعبة وذات أهمية خطيرة بالنسبة لنجاح المشروع التربوي •

ويجب الإشارة الى أن تأثير المدرسة في بعض الأدوار الجديدة التي يقوم بها النساء ممكنة ويزيد أيضاً من احتمال انسياق أعضاء الأسرة الى تعارض أدوارهم ، ويزيد من المواقف التي يواجهون فيها مطالب يتعذر على وقتهم ونشاطهم تحملها ، وهذا قد يؤدي بدوره من بعض الوجوه الى اضعاف بناء الوحدة العائلية • فالألم التي يجب عليها أن تختار بين إعداد طعام الغذاء لزوجها والقيام بعملها خارج المنزل تواجه تعارضاً بين دورين (كما يفعل الزوج الذي لا يستطيع الانتهاء من عمله لأنه يعني بأطفاله) ، فهذا الاحتمال يساعد على توكيد وجهه النظر العامة ، وهي أن كل جزء من أجزاء النظام التربوي المختلفة يؤثر في بقية الأجزاء ، وأنه لا يوجد وجه من الوجوه يمكن فهمه دون الرجوع الى بقية النظام ككل •

٨ — معرفة الدور الاجتماعي لكل من الفكر والأثني :

تلمب المدرسة دوراً هاماً في تعريف الأفراد بدورهم الاجتماعي وهي بهذا تساعد الفرد على تأهيله للقيام بدوره كذكر أو أنثى ، وما يتصل بذلك القيام بدور الزوج أو الزوجة والأم والأب وهذا الدور الهام للمدرسة يعتبر جزءاً من عملية التهيئة الاجتماعية للفرد التي سبق أن أشرنا إليها .

٩ — الإصلاح الاجتماعي :

إن آخر وظيفة للمدرسة يجب أن تبحث تتعلق بدور التربية في التأثير على مجرى الإصلاح الاجتماعي وهي وظيفة جدلية ، فالمجموعات والأفراد تحاول دائماً الاستفادة من المدرسة بوصفها عملاً فعالاً في تنفيذ التغيرات المرغوبة في البناء الاجتماعي أو فعالية المجتمع ، وتصبح المدرسة بسبب نصيبها في عملية التهيئة الاجتماعية وأهميتها بوصفها نشاطاً بارزاً في حياة كل عضو من أعضاء المجتمع تقريباً البؤرة الأولى في نظر المصلح الاجتماعي ، سواء كان اهتمامه متجهاً إلى تخفيض عدد الجرائم أو تحسين المركز الاجتماعي للمجموعات المختلفة ، فبالإضافة إلى وظيفة المدرسة في تيسير الكشف عن المعرفة الجديدة ، كثيراً ما ينتظر منها أن تقوم بنصيب في تشجيع أنواع أخرى من التغيرات المرغوبة في المجتمع ، والضغوط الواقعة على المدرسة نتيجة لهذا الجانب من علاقتها بالمجتمع قد تتراوح بين المطالبة بأن توفر المدرسة خدمات خاصة لمجموعات معينة من الأطفال ، وبين مطالبة الأنظمة المدرسية بالتخلص كلية من المدارس المنفصلة المخصصة للأقليات أو ذوي الامتيازات .

ولقد استجابت المؤسسات التربوية إلى هذه التوقعات والضغوط بطرق شتى وكثيرة للغاية ، وإن كانت المدارس في معظمها تتجه إلى التسليم بأن جزءاً من المسؤولية على الأقل يقع على الإصلاح الاجتماعي الذي ألقى على عاتقها . وهناك عدد من الموامل من بينها الاعتبارات

السياسية والضغوط الخاصة بالميزانية ، وربما أهمها جميعاً مواقف المواطنين .
 مقاطعة التي أثرت في الدرجة التي تكون فيها المدارس أو النظم المدرسية
 ذات تأثير في حركات الإصلاح ، ولقد لعبت مجموعات منظمة للإصلاح ،
 دوراً متزايد التأثير في حث المدارس على القيام بدور أكثر فعالية في
 الحركات التي يقصد بها تعديل البناء الاجتماعي في المجتمع .

وليس من اليسير دائماً رسم خط يميز بين المطالبة بسياسة جديدة
 تهدف إلى تنفيذ إصلاح اجتماعي وبين المطالبة بإصلاح تربوي لذاته ،
 وعلى الرغم من ذلك فللمدرسة دور هام في التغيير الاجتماعي يبرز من
 خلال وظائفها الأخرى ، فمن خلال دورها في غربة الثقافة والتجديد
 الثقافي والحراك الاجتماعي وتنمية المعرفة الجديدة وغيرها تحدث
 المدرسة تغيرات حقيقية في المجتمع وفي تطوره الاجتماعي .

المهارات في مقابل النمو :

تختلف آراء المربين حول الوظيفة الرئيسية للمدرسة . فبعضهم يرى
 أن وظيفتها هي تزويد المتعلم بالمهارات المعرفية ، وآخرون يرون أن
 وظيفتها هي مساعدة المتعلم على النمو الكامل لشخصيته . ويتربط على
 اختلاف وجهات النظر اختلاف في المثل الأعلى والأهداف والأغراض
 المنشودة من المدرسة . ويمكن أن نعرض لهذا الاختلاف في الجدول التالي :

وظيفة المدرسة		التوصيات
تربية الشخصية	تعليم المهارات	
مواثيق حر متطور التفكير النقدي - تنفتح العقل التعرف على المشكلات - فرض الفروض المناسبة - اختيار المعلومات المناسبة لحل المشكلة - محاولة التوصل إلى حلول بديلة - اختيار أفضل الحل والتوصل إلى الحل الصحيح وتطبيق ذلك في أخرى أخرى .	متعلم ماهر إتقان المواد الدراسية المهارة في : التحصيل استرجاع المعلومات ، إجراء العمليات	- المثل الأعلى : - الأهداف : - الأغراض : السلوكية :

ويقول برتراند راسل في مقالته « عن التربية لا سيما في الطفولة المبكرة (١) » : ان القضية الرئيسية في التربية تتعلق بما اذا كان ينبغي علينا أن نستهدف حشو العقل بالمعرفة التي لها استخدام علمي مباشر أم نحاول أن نربي في تلاميذنا الملكات العقلية الجيدة في جوهرها أو حد ذاتها ؟ ..

ويقدم لنا راسل مثالا فيقول : من المفيد أن نعرف أن التقدم يساوي ١٢ بوصة والiardة تساوي ثلاثة أقدام لكن هذه المعرفة ليست لها قيمة ذاتية أو جوهرية . ذلك أنها تعتبر عديمة القيمة أو النفع بالنسبة لأولئك الذين يستخدمون النظام العشري (المتر والسنتيمتر) . وتذوق رواية أدبية أو عمل فني قد لا يكون له نفع كثير في الحياة العملية . إلا أن هذا التذوق يحقق للإنسان استمتاعا عقليا لا يقدر بثمن ويعطيه فرصة يشعر خلالها بقيمته الحقيقية كإنسان . ومن هنا ينبغي ألا تقتصر النظرة الى التربية على القيمة النفعية للمعرفة واستخداماتها المختلفة .

وهناك مسائل رئيسية تتعلق بمناقشة قضية التربية من أجل النفع أو الاستخدام أولها مسألة الحوار بين مجموعة الأرستقراطيين والديمقراطيين . فالمجموعة الأولى ترى أن الطبقة المتميزة أو الرفيعة يجب أن تتعلم من أجل شغل وقت فراغها بطريقة مناسبة . أما الطبقة الأخرى أو التابعة فيجب أن تتعلم من أجل العمل فيما يعود بالنفع على الآخرين .

أما المجموعة الثانية وهي مجموعة الديمقراطيين فهي تعارض الأرستقراطيين إلا أن معارضتهم تبدو واضحة .. فهم يكرهون تعليم ما هو عديم الجدوى أو الفائدة للأرستقراطيين .. وفي نفس الوقت ينادون بأن التربية من أجل كسب العيش يجب ألا تقتصر على ما هو مفيد

(1) Connell, W. et als : Readings in The Foundations of Education, Routledge & Kegan Paul, London 1967, pp. 67-70.

ونافع • وهكذا نجد أن هذه الدعوى الديمقراطية تعارض نعت التربية الكلاسيكية القديمة وفي نفس الوقت تطالب بأن يتعلم العمال الدراسات الانسانية الكلاسيكية • وربما أن الفكرة الرئيسية وراء هذه الدعوى هو عدم تقسيم المجتمع الى طبقتين : احدهما مرفهة ناعمة والأخرى عاملة كادحة لا حظ لها من النعمة أو الرفاهية •

والمسألة الثانية تتعلق بالمفاضلة بين القيمة المسادية والقيمة العقلية للمعرفة • فبعض الناس يرى أن الهدف الرئيسي للتربية يجب أن ينصب على زيادة انتاج السلع كما وكيفا • • ومثل هؤلاء الناس لا يتخصصون مطلقاً لتعليم مواد مثل الأدب أو الفن أو الفلسفة وغيرها من الدراسات الانسانية أو الكلاسيكية •

وهم يؤكدون على تعليم العلوم الطبيعية لقيمتها النفعية وأهميتها في حياة الانسان المعاصر • وفي تأكيد ذلك يقولون ان دراسة المتنبى أو شكسبير لن تساعدنا كثيراً في بناء عالمنا الجديد لكننا لا نستطيع بناء هذا العالم الجديد بدون العلوم الطبيعية • وهذه الدعوى وان بدت جذابة الا أنه يمكن الرد عليها ومعارضتها فنحن وان اتفقنا على تأكيد أهمية دراسة العلوم الطبيعية فلا يمكن أن نذهب معها في التقليل من أهمية دراسة ما عداها من العلوم • فالمعرفة والعلوم لهما قيمة جوهرية في ذاتهما بصرف النظر عن القيمة العملية أو النفعية • وانتماء الانسان الى علم الانسانية الكبير يحتم عليه معرفة أشياء كثيرة عن الآخرين الذين يشتركونه الحياة على هذه الأرض • • قال تعالى « وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا » وهذا التعارف لا يتم إلا من خلال دراسة آداب ومعارف وثقافات الشعوب الأخرى • وحياة الانسان على مستواه الفردي أشمل وأوسع من أن تكون قاصرة على العمل والانتاج فقط وانما هناك جوانب أخرى يجب أن يشبعها الانسان في حياته منها عبادته لخالقه ومشاركته الاجتماعية لاهل بيته في جدهم ولهمومهم ومرحهم وهناك أيضاً استمتاعه الشخصي بوقت فراغه فيما يجدد نشاطه ويروح على نفسه ذلك أن النفوس لتصدأ كما يصدأ

الحديد • ومن هنا فإن استمتاع الإنسان بالأدب والفن وتذوقه للجمال هي مقومات رئيسية في بناء شخصيته ولا يمكن التقليل منها •

وهكذا فإن التربية التي يجب أن نستهدفها لتربية الإنسان المعاصر إنما تقوم على المزج بين الثقافتين العلمية والأدبية والإنسانية ويجب أن تتضمن هذه التربية الدراسات الإنسانية التي تجعل من الإنسان إلى جانب كونه منتجاً ومفيداً مثقفاً مؤمناً واعياً متفتحاً على العالم يحيا حياة نابضة بالخير والجمال يستمتع بها ويستطيع أن يشغل وقت فراغه فيما يفيد •

أن حياة الإنسان تصبح تافهة وآلية وضيقة جداً إذا هي اقتصرت على الجوانب المادية النفعية للأشياء • ومن ثم فإن دراسة بعضاً من التاريخ العالمي والآداب العالمية والفنون الجمالية المختلفة ضرورية لحياة للإنسان فإن العلوم الإنسانية لا تقل عنها في هذا الجانب إن لم تتفوق عليها في بعض الأحيان •

الفصل الرابع

الثقافة : مفهومها وتصنيفاتها – نظرياتها

الفصل الرابع

الثقافة : مفهومها وتصنيفاتها - نظرياتها

مقدمة في أهمية دراسة الثقافة :

يبدو أن الانسان قد عرف دائما أن الناشئة لا ينضجون اجتماعيا وثقافيا ما لم نوقشهم على كيفية السبيل الى ذلك . والأطفال يدركون أن أساليب الرشد يجب أن تكتسب على طريق الكبار . ولقد اكتشف كل مجتمع أن نقل ثقافته لا يمكن أن يترك للمصادفة ذلك أنه على الرغم من أن الطفل يستوعب هذه الثقافة من الخبرات التي لاعداد لها في هذه الحياة اليومية ، فإن استيعابا تلقائيا كهذا لا يمكن أن يضمن لنا بدقة نقل تلك العناصر الثقافية التي يعتقد المجتمع أن أفرادها يجب أن يحصلوا عليها ليحافظوا بذلك على استمراره ويجددوا حيويته . ولذا فإن كل مجتمع يشرف على تربية أفراد . فكل واحد في نقطة معينة من طفولته يربى بطريقة مقصودة وقد لا يتم ذلك بالضرورة في المدارس مع أنها أجدى الوسائل الهامة في التربية .

فالتربية إذن تنتمي الى العملية العامة المعروفة باسم التنشيط الذي بواسطته ينخرط الشخص النامي في طريقة الحياة بمجتمعه . . . ولفهم ديناميكيات التنشيط في تأثيرها في التربية - ينبغى علينا أن نولى وجوها الى علم الانسان ولعلنا نكتفى بمثال واحد : فالثقافات كما نعلم تختلف في درجة الانقطاع التي تعرضها بين الطفولة والنضج . ففي بعض الثقافات يكون التقدم الى المراهقة ممهدا وغير مقطوع ، ولكن في بعضها الآخر كما هو الحال في ثقافتنا العصرية يتطلب الأمر من المراهق أن يستكشف طريقة الحياة فجأة وما يترتب على ذلك من توتر واجهاد . . . وتثير هذه المسألة أسئلة على جانب كبير من الأهمية أمام التربية . . . الى أي حد يكون الانقطاع أو عدم الاستمرار معقوما بالنسبة لكل شخص

ينشأ في مجتمع عصرى أو صناعى حديث ؟ والى أى حد يمكن التخفيف من ذلك ؟ وكيف يؤثر الانقطاع في دراسات المدرسة وطرائق التعليم بها ؟

ولكن التربية إذا ما نظر إليها كتعليم بالمدارس فإن ذلك لا يعدو أن يكون واحداً فقط من وسائل التنشيط — ونخص بالذكر الأسرة والمؤسسات الدينية ، ومجموعة الأتراب ، ووسائل الاتصال الجماهيرية كما أشرنا — ولكل منها قيمها وأهدافها الخاصة . ولهذا فعلى الرغم من أن المربي قد يريد صقل صفات معينة بالطفل ، مثل التفكير الواضح والحكم المستقل ، فإنه يجسد نفسه قاصراً عن عمل ذلك لأن الواقع أن هناك وسائل أخرى قد تكون بسبيل صياغة الطفل بطريقة مختلفة ، فالتلفزيون مثلاً ينشد من أن لآخر تقديم المعلومات ، ولكنه ينشد التسلية بصفة رئيسية ، فيهب الشعور أحياناً ، ويدأب على ترويض البضائع من خلال التلميح والتأكيد والأغراء .. فهل يستطيع بمثل تلك الوسائل أن ينتج عقولاً صافية التفكير ومستقلة ؟ والى أى حد تستطيع المدرسة أن تتعاون مع وسائل التنشيط الأخرى والى أى حد يجب عليها أن تعارضها ؟ والى أى حد تتنازع هذه الوسائل الواحدة منها مع الأخرى ؟ والى أى حد تعد حليفة مع المدرسة لكي تجيب عن هذه الأسئلة . ولرسم السياسات المناسبة للمدرسة ، يجب على المربي أن يعرف طبيعة ومدى الوسائل التنشيطية . ولهذا ينبغي عليه أن يولى وجهه شطر علم الإنسان والثقافة .

والتربية كقطاع واحد في الشبكة العظيمة للثقافة تستجيب للأحداث الواقعة في أجزاء أخرى من الثقافة وقد تؤثر في بعض الأحيان في هذه الأحداث ذاتها . وفي الثقافة العصرية الصناعية يمثل العلم وتطبيقه في التكنولوجيا أداة كبيرة للتفسير . والعالم العربي يعيش فيما أطلق عليه اسم الثورة الصناعية الثانية . فالثورة الصناعية الأولى تدور حول محور الآلة البخارية وآلة الغزل وبهما حلت الآلة محل العضلة . أما الثورة الصناعية الثانية فقد جمعت قوتها الدافعة منذ عام ١٩٤٥ على الرغم من أنها بدأت قبل ذلك خلال هذا القرن .. فهذه الثورة التي تدور حول

الذرة والكيمائيات والآلات الحاسبة • والآلات ذاتية الحركة قد زادت الى حد بعيد من الطاقة التي نستطيع انتاجها ، وقد بدأت في إحلال الآلات محل الفكر البشرى وتحكمه •

وهذه الثورة أكثر بكثير من الثورة الأولى في اعتمادها على الخير الفنى والمهنى أكثر من اعتمادها على الهاوى المثقف • لقد أثرت هذه الثورة في مستوى التعليم بالمدارس والمعاهد واهتمت بعمق بالتخصص الفنى والمهنى ، ويضاف الى ذلك أن مجتمعا مطرد الزيادة في التخصص يؤثر أيضاً في مهنة التعليم •• فلقد تطلب أعداداً متزايدة من الإداريين والمرشدين النفسانيين والباحثين والمختبرين وغير ذلك من الخبراء • والتربية بدورها ترفع مستوى درجة التغير في العلم والتكنولوجيا وذلك بانتاج علماء وتكنولوجيايين مدربين على درجات أعلى وأعلى باستمرار •

وفي مجتمع معقد ومتخصص ومتغير بسرعة خاطفة تكون مهمة المدرسة في نقل الثقافة محفوظة أكثر بالمشكلات • فحجم المعرفة متراعى الأطراف ، ودائب في النمو • وليس هناك اتفاق عام على ما ينبغي على التلميذ أن يتعلمه •• وفي نفس الوقت فإن هذه المعرفة آخذة باستمرار في التخصص ، وعلى التلميذ أن يتعلم أكثر سواء لامتلاك ناصية تخصصه ، أم لاستيعاب الثقافة ككل • وأكثر من هذا فإن التغير السريع المستمر يجعل من الصعب التنبؤ بما يجب على الجيل القادم أن يعرف • ولهذا كلما زاد عدد الأشياء التي يجب تعلمها ، فإن الزمن المقتضى في تعلمها يجب أن ينقص أو أن تستحدث طرائق أفضل من التعلم والتدريس أو أن يأخذ بكلا الحالتين • بيد أن هناك شكاً قليلاً في أنه على الرغم من مدى طرائق التدريس التي وضعت بالفعل لا يصلح مختلف المواد فإن الإنسان الحديث آخذ في تجميع المعرفة بدرجة أسرع من اختراعه الطريقة لا يصلحها • ويتطلب وضع طريقة جديدة في إيصال المعرفة الجديدة استحداث أساليب متطورة ؛ كما هو الحال في التعليم بالآلات أو التعليم المبرمج •

اذن لكي نفهم ما يستطيع نظامنا المدرسي انجازه والطرق التي تعمل الثقافة على احباطها ، علينا أن نشاهد التربية في سياق الثقافة ككل . وهنا ينبغي على المربين أن يتصافروا مع غيرهم من علماء الانسان وذلك لأنه كقاعدة عامة يحتاج المربي الى معرفة علماء الانسان بامتداد للظاهرة الثقافية وتفصيلاتها الظاهرة .

وبما أن المهمة الأولى للتربية هي الاستمرار بمنجزات الثقافة ، لذلك تتخذ طابعاً تقليدياً . ومع ذلك فإن إعداد الناشئة للتكيف للأحداث المتوقعة تمهد الطريق أمام التفسير الثقافي ، فهل تستطيع التربية أن تمرن الجيل التالي على التكيف لتغيرات محددة في الثقافة ، بل وأن تمرنه على استحداث تلك التغيرات مرة أخرى ؟ لكي نجيب عن هذا السؤال المثير للجدل فإن علينا أن نكشف سلسلة كاملة من القوى تستحثها الثقافة لكي تؤثر في نظامها التربوي . أن أية خطة معقولة لجعل المدرسة قوة متقدمة لتغير ثقافي يجب أن تأخذ في اعتبارها القوى التي تقف المدرسة مناهضة لها .

وتستطيع التربية أن تقيد فائدة كبرى من دراستها للمناهج التربوية للثقافات الأخرى سواء كانت بدائية أم حديثة . ويستطيع المربي الذي يدرس التربية في الثقافات الأخرى أن يتعلم من خبرات هذه الثقافات وأن يدرس مدارس بطريقه أكثر موضوعية ، وعلى الرغم من أن المسألة تستدعي الانتظار لحين مشاهدة ما إذا كان من الممكن وضع نظام من الفئات يصلح للتطبيق على النظم التربوية بجميع الثقافات فلا بد مع ذلك من القيام بالمحاولة . فالمرابي ينبغي أن يتقدم بحرص ، ذلك أن الثقافات فريدة يصعب مقارنتها .

معنى الثقافة :

في سنة ١٨٧١ نشر السير أدوار تيلر (١٨٣٢ — ١٩١٧) أول تعريف له عن الثقافة بأنها مركب كلي يتضمن ألوان المعرفة والمستندات والأخلاق والعادات والقوانين والفنون وغيرها من الأمور التي يكتسبها الفرد أو

يسريها كعضو في المجتمع • وقد خضع هذا التعريف فيما بعد لزيد من التدقيق والتفسير • ومن أوائل التعريفات الجديدة للثقافة ما يقدمه لنا روبرت ريد فيلد (١٨٩٧ - ١٩٥٧) أن الثقافة شكل منظم للتفاهم الجمعي المتعارف عليه يأخذه الخلف عن السلف •

وتشير المعاجم العربية في كلامها عن مادة « ثقف » الى المعاني العربية لها فتقول : « ثقف الشيء » بكسر القاف ، أى ظفر به •• وفي التنزيل الحكيم : « واقتلوهم حيث ثقفتوهم » أى حيث ظفرتهم بهم • وثقف الرجل صار حاذقا فطنا ، وثقف الشيء (بتشديد القاف) أقام المرحج منه • وسواه •• وثقف الرجل ولده ، أدبه وهذبه وعلمه •• والثقافة هي العلوم والمعارف والفنون التي يطلب الحذق فيها •• وهي كلها معان تقترب من المعنى الذي يشيع استخدامه على ألسنتنا وفي كتاباتنا •

بيد أن مفهوم الثقافة بمعناه الحديث قد استعير في اللغات الغربية من كلمة Culture التي تستخدم في الزراعة ويقصد بها تنمية الأرض وزراعتها ، وأصبحت الكلمة تستخدم لتعبر عن زراعة الأفكار والقيم الاجتماعية وتنميتها في الشخصية الانسانية •

والثقافة كما تستخدم في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا يقصد بها الكل المركب الذي يميز حياة الجماعة بمعنى أن الثقافة تمثل جميع طرائق الحياة التي طورها الناس في المجتمع • وتعنى بذلك طريقة الحياة المشتركة برمتها لدى شعب معين متضمنة طرقهم في التفكير والتصرف ومثلهم العليا ، كما يعبر عنها مثلا في الدين والقانون واللغة والفن والعرف ، وتشمل كذلك المنتجات المادية مثل المنازل والملابس والأدوات • ومن وجهة نظر أخرى فأننا قد نتناول الثقافة كسلوك متعلم مشترك من أفكار وتصرفات ومشاعر لدى شعب معين مضافاً اليه منتجاتهم المصنوعة • ونعني بكلمة متعلم أن هذا السلوك ينتقل بطريقة اجتماعية وليس بطريقة وراثية ، ونعني بأنه مشترك أنه يمارس بواسطة كل الشعب •

وثقافتنا تشمل طريقتنا في الأكل والشرب والنوم والملبس .. إنها اللغة التى نتكلم بها والقيم والمعتقدات التى نتمسك بها • إنها السلع والخدمات التى نشتريها والطريقة التى نشتريها بها • إنها الطريقة التى نقابل بها أصدقائنا والغريباء عنا • والطريقة التى نحكم بها أطفالنا • والطريقة التى يستجيبون بها • • إنها وسائل الانتقال التى نستخدمها والترفيه الذى نستمتع به •

اذن فكيف السبيل الى التمييز بين الثقافة والمجتمع ؟ ان المجتمع هو شعب متمركز فى مكان معين يتعاون بعضه مع بعض عبر حقبة من الزمن من أجل أهداف معينة والثقافة هى طريقة هذا المجتمع فى الحياة ، أو هى تلك الأشياء التى يفكر فيها أعضاؤه ويحسون بها ويضطلمون بها • وكما يقول فليكس كيمسج : « يمكن أن نحدد الأمر بغاية البساطة بالقول بأن (الثقافة) تركز البؤرة على عادات الشعب ، بينما يركز (المجتمع) على الشعب الذى يشارك فى العادات • نعم ان الحيوانات والحشرات تعيش هى أيضاً فى مجتمعات ، بل ان بعض الحيوانات مثل قطعان الابل لها « أسر » و « قادة » • ولكن سلوكاً اجتماعياً كهذا هو سلوك غريزى وليس سلوكاً مكتسباً ، ومن ثم فإنه لم يفض الى قيام ثقافة » •

الثقافة العالمية :

على الرغم من انقسام سكان العالم الى مجموعات ثقافية فرعية أو تحتية ، فان هناك عناصر ثقافية تربط بينهم جميعاً • ويمكن أن نطلق على هذه العناصر فى مجموعها الثقافة العالمية • وفى مقدمة هذه العناصر الثقافية المشتركة الانتماء المكانى الى كوكب الأرض والانتماء السلالى الى جنس البشر • كما أن كل سكان العالم ينتظمون فى أسر وعائلات ، وكلهم ينتمون الى دين أو عقيدة بصرف النظر عن اختلاف هذه الأديان والمعتقدات • • وكل سكان العالم يمارسون نوعاً من التربية مدرسية كانت أو غير مدرسية وللقلة أم للكثرة • وبالطبع فان الممارسات الخاصة بهذه

العناصر الثقافية تختلف من مجتمع لآخر ، وليست هناك معايير أو وسائل موضوعية يمكن بها الحكم أو المفاضلة بين هذه الممارسات .

بيد أنه يمكن التمييز على مستوى الثقافة العالمية بين مجموعتين كبيرتين متميزتين إحداهما تعرف بالثقافة الشرقية والأخرى تعرف بالثقافة الغربية . . . وقد كتب الكثير عن الفروق بين هاتين المجموعتين الفرعيتين من الثقافة العالمية .

ويشار إلى الثقافة الغربية عادة على أنها الثقافة التي ترجع في أصولها التاريخية إلى ما يقرب في ٢٥ قرنا من الزمان وتتسبب بصفة خاصة إلى حضارة الإغريق والرومان . كما ساعدت كل من الديانتين اليهودية والمسيحية على إضفاء مسحة مشتركة على الثقافة الغربية .

أما الثقافة الشرقية فهي أقدم بكثير من الثقافة الغربية ، وترجع في أصولها إلى عناصر هندية وصينية وفارسية وآشورية وبابلية وفرعونية وفينيقية . . . وقد عمل الإسلام على إيجاد عناصر ثقافية مشتركة لهذه الثقافة الشرقية .

ومن المفهوم بالطبع أن كلا من الثقافة الشرقية والغربية تنقسم بدورها إلى عدة ثقافات فرعية ، فالثقافة الأمريكية مع انتمائها إلى الثقافة الغربية تختلف عنها في كثير من الجوانب . . . وبالمثل يمكن أن يقال عن الثقافة الشرقية فتقاسم الصين رغم انتمائها للشرق تختلف عن ثقافة الهند . . . وهكذا .

مضمون الثقافة :

من الممكن ترتيب مظاهر الثقافة بطرق متعددة . . . فهي مثلا يمكن أن تصنف كمناسبات مكتسبة ، وذلك مثل ارتياد دور العبادة والتراوير الاجتماعي ، كما يمكن أن تصنف كأفكار مكتسبة كالاعتقاد في الله وكرامية

الصهيونية ، ومنتجات مكتسبة مثل الانتاج المادى كالسيارات والأبنية وغيرها . ولقد تصنف هذه الظواهر أيضاً الى تكنولوجيا (الوسائل التى بواسطتها يعالج العالم المادى) والى تنظيم اجتماعى (المناشط والمؤسسات المتضمنة فى سلوك أفرادها بعضهم مع بعض) والى أيديولوجية (المعرفة والقيم والمعتقدات التى تتضمنها الثقافة) .

وهكذا يمكن أن نميز بين ما يسمى بالجانب المادى للثقافة وهو يشمل كل المظاهر المادية فى المجتمع من مبان وطرق ومواصلات وغيرها ، وبين الجانب المعنوى للثقافة ويشمل اللغة والدين والعادات والتقاليد والقيم .

تصنيف الثقافة :

من أحسن التصنيفات المعروفة التصنيف الثلاثى لـ رالف لينتون الى عموميات وخصوصيات وبديلات .

١ - أما العموميات : فهى العناصر العامة المشتركة بين جميع الأعضاء البالغين العاقلين فى المجتمع وتشمل اللغة والدين والمعتقدات والقيم الاجتماعية والأفكار والعادات والاستجابات العاطفية وعلاقات القرابة والنماذج المثالية للعلاقات الاجتماعية والأزياء والسكن .

٢ - أما الخصوصيات : فتشمل العناصر الثقافية التى يشترك فيها أعضاء جماعات معينة تحظى باعتراف المجتمع ولا يشترك فيها كل السكان وتدخل فى هذه الفئة جميع النشاطات المتنوعة التى تعتمد بعضها على بعض اعتماداً متبادلاً والتى أسندت الى قطاعات مختلفة من المجتمع فى سياق مساعيه لتوزيع العمل فهناك فى جميع المجتمعات أشياء لا يصنعها أو لا يعرفها إلا جزء معين من السكان وإن كان هذا الجزء يؤدى خدمات لصالح الكل ورفاهيته . فمثلاً نجد أن لدى جميع النساء فى مجتمع ما إلمام بهمن وطرق فنية معينة بينما يلم الرجال بمجموعة أخرى

مختلفة من المهن والطرق • والشائع هو أن الرجال لا يملكون الا معرفة عامة غامضة نسبياً عن الأشياء الداخلة ضمن مجال اختصاص النساء والعكس بالعكس • ويمكننا أن نصنف مع هذه الفئة من العناصر الثقافية تلك النشاطات التي يقوم بها أصحاب الحرف والمهن والوظائف كرجال الدين والأطباء والمهندسين والمعلمين والمحامين والحدادين والنجارين •

وفي معظم الحالات تكون العناصر الثقافية الداخلة في هذه الفئة مهارات يدوية ومعارف فنية ويعنى القسم الأكبر منها بأمور تتعلق باستغلال البيئة الطبيعية والسيطرة عليها • ومع أن كل الأفراد في المجتمع لا يشتركون كلهم في هذه العناصر فانهم يظفرون بنصيب من الفوائد الناتجة عنها كما أن لديهم جميعاً فكرة واضحة اجمالاً عن النتائج الذي يجب أن ينتهى اليه كل نشاط تخصصى • مثلاً قد لا يكون لدى الفرد الا فكرة عامة عن العمليات التي ينطوى عليها صنع الخبز ولكنه يتمتع بوعى ثاقب يمكنه من الحكم على مدى جودة الخبز الذي تم إعداده • ويصدق على هذا القول على نشاطات الطبيب أو رجل الدين أو المعلم •

٣ — أما الفئة الثالثة فهي البديلات : وتشمل العناصر الثقافية التي لا تتدرج تحت العموميات أو الخصوصيات • وهى توجد في كل مجتمع ويشترك فيها أفراد معينون ولكنها ليست شائعة عند جميع أعضاء المجتمع أو حتى عند جميع أعضاء أى فئة من الفئات المعترف بها اجتماعياً • والعناصر الثقافية التي يمكن تصنيفها تحت هذه الفئة متنوعة وواسعة جداً في مجالها إذ تضم الأفكار والعادات الخاصة التي كثيراً ما تنفرد بها عائلة معينة دون غيرها • كما تضم أشياء أخرى كاتجاهات المدارس المختلفة في النحت والرسم وغيرها من الفنون • وتلتقى هذه العناصر البديلة في نقطة واحدة هي أنها تمثل ردود فعل مختلفة للأوضاع ذاتها أو وسائل فنية مختلفة لتحقيق الغايات نفسها •

وهذه العناصر تكون عادة قليلة نسبياً في ثقافات المجتمعات الصغيرة التي تعيش في ظروف بدائية ولكنها تكثر جداً في ثقافة مجتمع

كالمجتمعات المعاصرة التي نعيش فيها • ومن أمثلتها استعمال الخيول والدراجات والخطوط الحديدية والسيارات والطائرات لتحقيق غاية واحدة هي النقل والانتقال (١) •

وتشمل بديلات الثقافة أيضاً الاهتمامات والأذواق التي تظهر في المواد والتقاليح على سبيل المثال •

وتعتبر بديلات الثقافة أكثر جوانب الثقافة عرضة للتغيير • فهي تتغير بسرعة ويحل محلها مظاهر أخرى سرعان ما تتعرض لنفس ما تعرضت له سابقتها من التغيير • أما الخصوصيات فهي أقل مقاومة للتغيير وهي بهذا أكثر من البديلات في هذا الجانب إلا أنها أقل درجة من العموميات التي تعتبر أكثر جوانب الثقافة مقاومة للتغيير •

وقد اهتم التربويون بتقسيم رالف لنتون ووجدوا فيه نموذجاً يمكن مطابقته على التعليم بمراحله المختلفة • فذهبوا الى القول بأن عموميات الثقافة هي وظيفة التعليم العام باعتباره التعليم الذي يعنى باكساب الناشئة العناصر الثقافية الأساسية التي توجد بينهم وتحقق تماسكهم الاجتماعي • وأصبح الهدف الرئيسي للتعليم العام العناية بتعليم مهارات الاتصال والقيم الدينية وألوان السلوك الاجتماعي والحد الأدنى الضروري من الثقافة القومية التي يمكن الناشئة من التفاعل مع مجتمعهم والاشتراك فيه اشتراكاً فعالاً •

وليس من الضروري بالطبع أن يتضمن المنهج المدرسي كل عموميات الثقافة فهناك أشياء مثل الطريقة التي تحببها الأصدقاء أو الطريقة التي ترتدى بها ملابسنا يمكن أن يترك للفرد ذاته لتعليمها بطريقة ذاتية أو تيسر بها من خلال سلوكه في الحياة الاجتماعية العامة •

(١) رالف لنتون : دراسة الانسلاخ — ترجمة عبد الملك الناشف — نشر مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر • بيروت ١٩٦٤ • من ص ٣٦٠ — ٣٦٣ •

وينبغي على المنهج المدرسى اذن أن يؤكد على العناصر الأساسية للمعومات الثقافية كالقيم والمعارف والمهارات والمشار والأحاسيس التي تتكفل للمجتمع الثبات والاتزان والاستقرار والحيوية وتحقق للفرد امكانية الحياة والنمو فى مجتمعه والسيطرة والضبط على سلوكه .

أما خصوصيات الثقافة (فتمثل) طرائق التفكير والعمل المرتبطة بمجموعة مهنية كالأطباء والمهندسين والمحامين والمعلمين أو بطبقة اجتماعية معينة كما أشرنا .

وفى المجتمع الطبقي الذى يعترف بالتمييز الطبقي تستهدف التربية إعداد طبقة الصفوة إعداداً يخدم مصالحهم واهتماماتهم ويقوم على أساس قيمهم وعاداتهم وسلوكهم وقد ترتب عن وجود هذا النوع من التربية فى كثير من المجتمعات الى وجود ازدواجية تعليمية تمثلت فى وجود نمط راق من التربية لأبناء الصفوة أو الفئة المختارة ونمط آخر متواضع للسرقة من الناس أو عوامهم . وهذا يفسر من الناحية التاريخية لماذا كانت الأنماط التربوية الأعلى كالتعليم الثانوى والعالى مقصورة على القلة أو الصفوة . بل أنه فى المجتمعات الأكثر ديمقراطية والتي وجد بها نظام تعليمى واحد نجد أن المنهج المدرسى فى مستوياته العليا قد يعكس تمايزاً طبقياً ذلك أن التربية الموجهة الى أغراض مهنية ترتبط دائماً باحتياجات أفراد من مستويات اجتماعية واقتصادية معينة .

وينظر الى خصوصيات الثقافة على أنها من اختصاص التعليم العالى والفنى والمهنى باعتبار أن هذه الألوان من التعليم تهدف الى الاعداد للمهن والحرف المختلفة وهى لهذا تقوم على نوع خاص من الثقافة تستهدف به إعداد مجموعة من الأفراد لعمل معين أو مهنة معينة واكسابهم المهارات المعرفية والعملية الضرورية لهذا الإعداد .

أما بديلات الثقافة فليست مقصورة على نوع معين من التعليم وانما تتصل بأذواق الفرد وما يجب وما يكره من ناحيته ، ودور التربية فى

تنمية هذا الذوق من ناحية أخرى • ولهذا تعتبر بديلات الثقافة محصلة
لعوامل متشابكة من المؤثرات التربوية •

انتقال الثقافة :

لا يمكن نقل الثقافة من فرد الى آخر أو من مجتمع لآخر إلا عن
طريق تعبيراتها الظاهرية الخارجية • فكل ثقافة تكتسب بالتعلم ولا تورث
بطريقة بيولوجية ولا يمكن تعميمها للخارج واتاحة فرصة تعلمها لأفراد
جدد الا عن طريق السلوك •

ويتم نقل الثقافة من خلال المنظمات الرسمية وغير الرسمية في المجتمع
كالأسرة والمدرسة وأجهزة الإعلام وغيرها من القوى الملمة في المجتمع •
وتقوم المجموعات العمرية المختلفة بدورها في عملية نقل الثقافة • ففي
الوقت الذي يتعلم فيه الفرد أشياء كثيرة من أولئك الذين يكبرونه سنا
نجد أنه يتعلم أشياء كثيرة أيضا من أترابه وأصحابه ورفاقه • بل ان
صلاته بهؤلاء تكون عادة أوثق وأكثر ألفة وأقل رسمية من صلاته بمن
يكبرونه سناً وقد يفسر ذلك في ضوء الاهتمامات والميول المشتركة التي
تجمع بينهم وطبيعة المرحلة العمرية التي يمرون بها واشتراكهم في صفات
واحدة تجمع بينهم • فمن النادر مثلا أن يقوم البالغون الكبار بتعليم
الصغار « لعب البلى » مثلا وانما يتعلمها الطفل من طفل آخر • ويمكن
أن تضرب مثلا آخر بالطرق التي يستخدمها المراهقون للتورد بعضهم الى
بعض • فهذه أيضا تنقل من خلال المجموعة العمرية الواحدة •

وتنتقل الثقافة من خلال وسائل الاتصال بالرموز • فالإنسان كما
يقول أرسنت كاسير ليس مجرد حيوان عاقل أنه انفعالي كما أنه عاقل
أيضاً • بل انه على الأصح حيوان رمزي أى مستخدم للرموز • والرموز
لا تحل مباشرة محل الأشياء بل بالأحرى محل مفاهيم الأشياء • • وهى
خلافاً للإشارات تستخدم القدرة على التفكير المجرد • • فالمفاهيم بعد
أن يعتبر عنها في لغة تصبح كلمات والإنسان وحده يستخدم الرموز لأن

الانسان وحده يفكر بطريقة مجردة .. أما الحيوان فلانه لا يستطيع أن يميز بين الامتارة الى شيء وبين الشيء نفسه » .

وهكذا يكون عالم الانسان برمته مفعما بالرموز التي خلقتها الثقافة عن طريق اللغة ويقول كاسير في عبارة مشهورة :

« أن الانسان لم يعد يعيش في مجرد عالم فيزيائي بل يعيش في عالم رمزي . واللغة والأسطورة والفن والدين هي أجزاء من هذا الكون .. ولا يستطيع الانسان أن يجابه الواقع مباشرة : فهو لا يستطيع أن يراه كما هو وجهاً لوجه .. ان عليه أن يغلف نفسه في صيغ لغوية وفي صور ذهنية فنية وفي رموز أسطورية أو في طقوس دينية بحيث أنه لا يستطيع أن يرى أو يعرف شيئاً الا بتدخل هذه الوسيلة الرمزية المصطنعة » .

وهناك من يعتقد أن هذه النظرة مبالغ فيها ذلك أن قدراً كبيراً من خبرتنا تتكيف في ضوء الثقافة . والكلمة تأخذ ترتيبها في اللغة ، التي ربما تكون أقوى العوامل التكييفية بالثقافة برغم أنها تبدو أقلها فعالية . فأى لغة تؤدي عدداً من الوظائف . فنحن من خلالها نصل الأفكار والمعلومات ، ومن خلالها أيضاً نعبر عن أنفسنا ونففس عن انفعالاتنا ونعبر الآخرين بالتفكير والاحساس بالطرق التي نفضلها .. وأكثر من هذا فان اللغة هي وسيلة لتفسير الخبرة ، وتؤدي بنا الى النظر الى الواقع بطرق معينة — أعني بالتأكيد على بعض ملامحه .

إن الثقافة البشرية مدينة للغة في غنى محتواها الذي يميزها عن أى أنشطة لدى الحيوان . فاللغة نفسها جزء من الثقافة . وهي شكل من أشكال السلوك المتعلم المنقول . وعلى الفرد أن يكتسبها ويتعلمها بنفس الطريقة التي يكتسب بها أية مادة أخرى من مواد الثقافة . بل ان اللغة هي أول ما يتعلمه الانسان وعندما يتعلمها تصبح مفتاحاً يفتح له شتى مجالات الثقافة وتصبح وسيطة في اكتساب المعرفة .

وبواسطة اللغة يمكن للفرد أن ينقل كل خبرته تقريباً إلى الآخرين •
 بيد أن الغنى في التراث الثقافي البشرى يفوق الوصف ويتعاضد بدرجة
 كبيرة تجعله من المستحيل على أي فرد أن يحثكه أو أن يكون مقصوراً
 عليه • فهناك حدود لقدرة تعلم أي شخص • والثقافات تستطيع بلوغ
 ما تصل اليه من خصب وغنى لأن الذين يحملونها هم مجموعات من الأفراد
 وهي في مجموعها الكلى أكبر بكثير مما يحصله منها فرد بمفرده • وهكذا
 يمكن أن نرفض ببساطة ما يقال أنه لم يأت بعد أرسطو رجل ألم بالمجموع
 الكلى للمعرفة في زمانه (١) • ذلك لأن الثقافة بما تتضمنه من المعارف
 أضخم بكثير من أن يحيط بها رجل واحد •

ويعتمد انتقال الثقافة على قدرة الانسان النامية الى حد بعيد
 على استخدام الرموز ، بل وعلى مرونته ومن ثم على قدرته على التعلم •
 والانسان خلافاً للحيوان الذي يستجيب الى أكبر حد لبيئته بطريقة
 غريزية عليه أن يتعلم كيف يستخدم بيئته ويتكيف لها • ولقد أجبرته
 عدم كفاءة غرائزه من خلال المحاولة والخطأ على تصوير حلوله لمشكلات
 الحياة وعلى نقلها الى ذريته الذين يعتمدون بسبب افتقارهم الى حلول
 غريزية من ذوات أنفسهم الى ضرورة تعلم هذا التراث أيضاً بحكم
 الاضطرار • ويقول « دور كايم » ان المسافة بين الامكانيات الفجة التي
 تكون الانسان في لحظة ميلاده وبين الشخصية الناضجة التي ينبغي أن
 يصير عليها حتى يتسنى له أن يلعب دوراً مفيداً بالمجتمع ، انما هي مسافة
 لا يستهان بها ، وعلى التربية أن تحمل الطفل على قطعها • وهكذا ترى
 أن ثمة مجالاً واسعاً مفتوحاً أمام تأثيرها أي التربية على الانسان ومن
 خلالها يتعلم كيف يعيش على نحو أفضل •

نظريات الثقافة (٢) :

إذا كان لنا أن نطبق علم الانسان على التربية ، فإن علينا أن نسال

(١) - رالف فنون : دراسة الانسان ... مرجع سابق ص ١١٧ - ١١٨ •

(٢) - نيلز : الاصول الثقافية للتربية : ترجمة د . محمد منير مرسى وآخرين
 عالم الكتب القاهرة ١٩٧٦ •

أنفسنا أولاً سؤالاً أساسياً هو : ما نوع الكيان الذى تتدرج تحته الثقافة ؟ ولكى نصوص السؤال بطريقة أخرى مختلفة قليلاً نقول : ما نوع الحقيقة التى تتضمنها الثقافة ؟

وهناك ثلاث وجهات نظر للإجابة على هذا السؤال بها فتبعا لوجهة النظر فوق العضوية تعتبر الثقافة حقيقة علوية توجد بعيداً عن نطاق حاملها من الأفراد ، وتعمل قوانينها الخاصة بها • أما من وجهة النظر التصورية فإن الثقافة ليست كينونة على الإطلاق بل هى مفهوم يستخدمه علماء الانسان للتوحيد بين مجموعة من الوقائع المختلفة المتفرقة • والثقافة من وجهة النظر الواقعية هى فى نفس الوقت مفهوم وكينونة •• فهى مفهوم لأنها مركب عقلى من العلم الطبيعى وعلم الانسان •• وهى كينونة واقعية لأن هذا المفهوم يدل على الطريق الذى ينتظم وفقه ظواهر معينة بالفعل •

ولسوف نقوم بشرح وجهات النظر الثلاث وذلك لأنها تؤثر فى سؤلين كبيرين فى التربية :

١ - هل يجب أن تنشئ المدرسة بالدرجة الأولى التأثير فى تطور الثقافة أى أنها تشرب الناشئة الثقافى ؟

٢ - هل يجب على الطفل أن يتعلم هذا التراث كما يقدمه مدرسه أم أن من الواجب عليه أن يسير غوره بمبادرته الشخصية ، خالقاً صورته الشخصية عن الثقافة ؟

وجهة النظر فوق العضوية للثقافة :

أن جوهر النظرة فوق العضوية هو أن الثقافة حقيقة فريدة •• ولذا فيجب أن نشرح فى ضوء قوانينها الخاصة بها • وعلى الرغم من أن الواقع هو أنه ربما تكون هناك عوامل معينة - تكنولوجية واقتصادية مثلاً - تشكل المصدر الرئيسى للثبو الثقافى ، فلا يستتبع ذلك رد الثقافة الى

هذه العوامل • فالثقافة لا تنفس في ضوء مصادرها كما لا يفسر الجزئ
في ضوء ذراته • فالمصادر تشرح كيف انتهت الثقافة الى ما انتهت اليه
لأن الثقافة باختصار هي أكثر من نتيجة القوى الاجتماعية أو الاقتصادية ،
انها الحقيقة التي تجعل تلك القوى ممكنة •

ولم يقدم أحد وجهة النظر فوق العضوية بشكل أروع مما قدمها
مبدعها اميل دور كايم : لقد قال ان الثقافة تتشكل من « عوامل اجتماعية »
ومن « تمثيلات جمعية » هي طرق للتفكير والتصرف والاحساس مستقلة
عن الفرد وخارجة عن نطاقه • وتفرض هذه الأنماط من السلوك قوة
اجبار على الفرد تتمثل في معاقبته سواء بطريقة قانونية أم بطريقة خلقية
عند عدم اخلاصه لها • ولا يمكن شرح العوامل الاجتماعية سيكولوجياً بل
فقط بواسطة عوامل اجتماعية أخرى • • وهكذا فان احدى الأفكار أو
احدى العواطف قد يعبر عنها شخص معين ، ولكنها لا تصبح عاملاً
اجتماعياً الا من خلال الاحتكاك بأفكار الآخرين ومشاعرهم •

والثقافة لدى « دور كايم » تفهم كمجموعة من العوامل الاجتماعية
فهي جوهرية وواقعة وراء الخبرة ومن جهة أخرى تعمل عملها في دوائر
الأفراد ، مؤدية بهم الى السلوك وفق طرق معينة • وهي من وجهة أخرى
توجد خارج نطاقهم في الصور الجمعية التي ينبغى عليهم التطابق معها •
ولقد أعلن أن الثقافة « شعور جمعي » ، « أنها كائن نفسى له طريقته
الخاصة من التفكير والاحساس والتصرف المختلف عن تلك الطريقة الخاصة
بالأفراد الذين يكونونه » • • وأعتقد « دور كايم » مثل « هيجل » أن
أفضل ما لدى الانسان انما يتأتى له عن ثقافته عندما تعمل بداخله •
وهكذا فان الشخص يحقق ذاته الى الحد الذى يصبح عنده منطقياً
تحت لواء ثقافته ويجعل مطامحه مطامحه • وعلى العكس — هذا كلما
كان الانسان أكثر تمريراً حول ذاته • • صارت شخصيته أكثر قصوراً
وكان أكثر ميلاً الى التوقع والانسحاب •

ولقد ذاعت بين علماء الانسان الناطقين بالانجليزية وجهة النظر فوق

العضوية بواسطة « مالفينوفسكى » و « كروبير » الذى نحت لفظ « فوق
عضوى » ولكنه بعد ذلك انتهى مقترباً من الموقف التصورى واليوم يعتبر
« ليزلى هوايت » زعيم المشايخين لها .

والسلوك الإنسانى من وجهة النظر فوق العضوية قد يتحدد ثقافياً .
وهو الذى يجعل الثقافية ممكنة ذلك لأنه لكى توجد الثقافة أصلاً يجب
أن يكون لها « ناقلون » من البشر . والثقافة تتحكم فى حياة الناس تماماً
كما تحكم التمثيلية فى كلمات وتصرفات الممثلين ، يقول هوايت : « ان
الفرد تتغلب من قوى وعناصر ثقافية تجد تعبيراً خارجياً لها من
خلاله ، والفرد منظوراً اليه على هذا النحو ليس سوى تعبير عن التراث
فوق العضوى فى صيغة جسمية . والإنسان يستطيع أن يتحكم فى
جوانب معينة من العالم الطبيعى بيد أنه لا يستطيع التحكم فى
الثقافة لأنه هو نفسه جزء منها » .

ويمكن أن يخضع نمو الثقافة للتنبؤ علمياً ولكن التنبؤ لا يستتبع
التحكم . فما نتنبأ به سوف يكون اذا كان هذا التنبؤ دقيقاً ، وهدف
التنبؤ ليس مناهضة تيار الثقافة ، بل بالأحرى تمكيننا من التوافق بصورة
أكثر تعقلاً للأحداث التى ندرکها قبل وقوعها . وبهذا المعنى تكون
المعرفة أداة للقوة ، ذلك أنها تمكنا من التحكم اذا لم يكن فى القوى
الثقافية ذاتها ، فعلى الأقل فى توافقنا لها الى حد ما . والى حد ما فانها
تؤثر أيضاً فى تطورها المقبل ، ذلك أن تكيفنا الناجح ذاته هو عامل فى
سلسلة الأحداث الثقافية ، ولذا فانه لا يكون بغير أثر فى الأحداث
التي تتبعه .

اذن فواقع الحتمية الثقافية لا يبرر التراخى عن العمل . فاذا كانت
ثقافتنا عاملاً فى تحديد ما سوف نكافح من أجله وطريقة ذلك الكفاح ،
وسواءً بلغنا مرادنا أم لم نبلغه ، فان قرارنا بالدأب ملئزال قرارنا .
ان صاحب النزعة الحتمية الثقافية لا يزعم أن جميع الجهد الإنسانى
عبث ، بل على العكس يقرر أنه على الرغم من أن ما نفعله قد حدد

بواسطة ثقافتنا ، فاننا نحن أنفسنا نحدد ما نعتز به أن نفعله • وإذا كنا فانرى الشعوب •• فان هذا يكون خطأنا وليس خطأ ثقافتنا •

النظرة فوق العضوية والتربية :

للنظرة فوق العضوية ثلاثة مضامين رئيسية للتربية : المضمون الأول هو أن التربية عملية يتحكم الثقافة بواسطة في الناس وتشكلهم في ضوء أهدافها •• وتبعاً لـ « ليرلى هوليت » فان التربية :

« هي الوسيلة التي تستخدم بواسطة المجتمع لتوجيه مناشطه لتحقيق أهدافه الخاصة • ومن ثم ففي وقت السلم ينشأ المجتمع على انسلم ، ولكن عندما تكون الأمة في حالة حرب ، فانها تربي للحرب •• وليس الشعب هو الذي يتحكم في ثقافته من خلال التربية بل ان الوضع عكس ذلك • فالتربية مدرسية وغير مدرسية هي عملية تنشئة كل جديد تحت هيمنة نظام ثقافي » •

ولا شك أن السياسات التربوية تتحدد بواسطة الأفراد ، ومع ذلك فان الأخيرة لا تعدو أن تكون الوسيلة التي من خلالها تصل قوى الثقافة الى أهدافها ، وعندما يختار المربون فان الثقافة تختار من خلالها •

والمضمون الثاني هو أنه اذا كانت الثقافة تحدد سلوك أفرادها ، فان المنهج ينبغي أن يوضع في ضوء دراسة صريحة لثقافة الدولة بين حين وآخر • وينبغي أن يتضمن جميع تلك الأفكار والاتجاهات المهارات التي تبدو أكثر احتمالاً لجعل الفرد أكثر الناقلين فعالية لقوى ثقافته • فالمواد الدراسية المختارة مثلاً يجب أن تكون مغربة بعناية حتى تضمن أنها تكون مرتبطة ارتباطاً مباشراً بالمنهج الأساسي • فليس من طفل يكون خاضعاً لتربية مناسبة بالذات اذا لم يسمح له إلا بدراسة تلك العناصر الثقافية التي تثير اهتمامه • فالأخرى أن يركز اهتمامه على تلك العناصر التي ترى السلطات التربوية بعد دراسة دقيقة للاحتياجات الثقافية أنها ضرورية له لمعرفة •

المضمون الثالث هو أن النظرة فوق العضوية تقتضى إشرافاً حكومياً مباشراً على التربية لضمان أن المدرسين يخرسون في النائشة تلك الأفكار والاتجاهات والمهارات الضرورية للاستمرار الثقافي ، وهي تقتضى أيضاً تركيزاً أكثر لأن الثقافة المعاصرة تميل الى محسو الفروق الإقليمية ومن ثم تؤكد على تربية أساسية واحدة للجميع . هذا التركيز الأكبر وتحكم الدولة يميلان بدورهما الى الحد من المدارس الخاصة ولكن ليس هذا شرطاً لالغائها .

نقد وجهة النظر فوق العضوية :

على الرغم من أن النظرية فوق العضوية للثقافة لم تفتقر الى مناصرين مقنعين لها من صلات بالفلسفة الهجائية ، فانها لم تجسد قبولاً متسع النطاني لدى علماء الانسان الا الناطقين بالانجليزية . ولقد عورضت منذ البداية على يد « ثرانز بوس » وأتباعه التجريبيين الذين يؤكدون أن الثقافة لا تتحرك بذاتها ، بل بالأحرى انها من خلق الأفراد الذين يعيشون سويًا ، ويتول بوش أن الثقافة ليست « كينونة سرية » .

ويمكن توجيه النقد الى وجهة النظر فوق العضوية بأنها تعزل الثقافة وقواها عن العوامل الانسانية التي تجعلها ممكنة . وأصحاب النظرية فوق العضوية وقد لاحظوا كيف أن ضغط الثقافة على السلوك الانساني منتشر على نطاق واسع ، استخلصوا أن الثقافة لا بد أن تكون كينونة مستقلة . ومع هذا فالواقع أن الضغوط الثقافية جميعها انما تمارس بواسطة أناس . فالتضخم مثلاً هو « قوة » ثقافية . انه نتيجة زيادة في حجم المال على انتاج البضائع والخدمات . ولكن الناس هم الذين يصنعون المال والبضائع والخدمات . اذن فالتضخم ليس عملية مستقلة عن الناس بل نتيجة أنواع معينة من السلوك الانساني الجمعي ، وبالمثل فان التربية المنظمة ليست قوة ثقافية مستقلة بل هي بالأحرى أداة مخلوقة ومحاكمة بواسطة الناس بقصد التوصل الى أهداف معينة . ولتصوير (م ١٢ - اصول التربية)

الناس في قبضة القوى فوق العضوية معناه الانغماس في مجاز .. فالواقع
أنها تخضع لنتائج أعمالهم الجماعية . وكما يقول « أفيد بيدي » :

« .. ان القدرة الثقافية كعلمة للتطور الثقافي تدل بصدقها
الظاهري الى سلخ المنجزات الانسانية أو تجريدها عن العوامل الانسانية
والمناشط الديناميكية النفسية التي تنتج بواسطتها . وحالما ينظر الى
الأفكار الانسانية والمؤسسات الاجتماعية والمخترعات الفنية ككينونات
غير شخصية وفوق عضوية ولها قوة التطور من تلقاء ذاتها .. كما لو
أنها كانت عواملها العلمية الذاتية ، وعندئذ يبدو منطقياً الاغضاء عن مبتدعيها
الانسانين أو فاعليها باعتبارهم العامل الأساسي وهو ما وصف في مكان
آخر بأنه زيف ثقافي .. » .

ويمكن الاعتراض بأن الفرد من جهة والثقافة باعتبارها فوق عضوية
من ناحية أخرى غير متكافئين ، ومن ثم لا يمكن تتاعلهما اذ كيف يمكن
أن تدخل حقيقة فوق عضوية في حياة انسان وتشكل سلوكه ؟ ان ما يمكن
تحقيقه خاصاً بهذا السلوك هو من تلك العوامل كتركيبه النفسجسمي
وماضيه والأشياء المادية والناس الآخرون ، والقول بأن هذه نفسها
مراحل وسطى للثقافة انما هو مجرد الاتجاه بالمشكلة الى طور ماض ،
اذ كيف تتصل الثقافة العضوية بهذه المراحل الوسطى ؟ .

ولكن الاعتراض الأساسي هو أنه على الرغم من أن الثقافة تتحدد
كثيراً من شكل السلوك الفردي ومضمونه ، فانها لا تتحدد السلوك برمته ،
ففي ظل قيود معينة وضعتها الثقافة نمارس الاختيار الأصيل . فالثقافة
قد تصف مدى المهن الذي نختار منه ، ولكنها لا تجبرنا على اختيار مهنة
دون أخرى وهي قد تتضمن أنواعاً معينة من الطعام ولكنها — الا في ظروف
نادرة جداً — لا تمنعنا ما ينبغي أن نأكله ، وقد تتضمن أفلاماً
للترفيه ولكنها لا تتحدد فيلماً معيناً وتجبرنا على مشاهدته ، وهي تعمل
جزئياً فقط على تشكيل حكمنا على الفيلم . اذن الثقافة تضع قيوداً على
تصرفاتنا ولكنها في حدود تلك القيود نكون أحراراً نسبياً من حتميتها .

والواقع أن كون المعايير الثقافية مكتسبة يجعل الحتمية الثقافية برمتها مستحيلة ونظراً لأنه لا يوجد شخصان يتعلمان بطريقة متماثلة ، فإن كل شخص يفسر ثقافته بطريقة فريدة انسانية لها دعائمتها الثقافية ، لكن كيف نحدد أن الثقافة قد حتمت تصرفاً معيناً بدلاً من أن تؤثر فيها ؟ لنفرض مثلاً أن شخصاً أرسل طفلة الى مدرسة خاصة بمصروفات لأنه قادر .. هنا نجد أن الثقافة شرط ضروري في هذا الاختيار ، لأن الثقافة هي التي وفرت المدرسة الخاصة والوسائل التي جعلت هذا الشخص قادراً وقد يكون هذا الاختيار قائماً على الحكم بأن المدرسة الخاصة أفضل نوع متاح من التعليم وهكذا تكون الثقافة أحد العوامل المؤثرة في الاختيار ، ويقول « كلوكهوهن وكيلي » :

« .. ان القول بأن الثقافة تتحكم هي طريقة غير دقيقة وتعبير مطاط وربما تجسد ما يسوغها في ظروف معينة تحرياً للاختصار ، بيد أنها غير دقيقة لأنه لا توجد ظاهرة مجسمة تحددت بالثقافة وحدها فأحياناً قد تكون الثقافة (العامل الاستراتيجي) لنعني العنصر الحاسم الذي يحدد التصرف ويتحكم فيه . ولكن (الحتمية الثقافية) في أى معنى بسيط أو حرفي مثيرة للاعتراض شأنها في ذلك شأن أى حتمية تهتم بجانب واحد كالحتمية الجغرافية أو الحتمية الاقتصادية .. » .

والثقافة فوق عضوية بمعنى أنها تعمر أكثر مما يعمر الأفراد وأنها مسئولة الى حد بعيد عن صياغة السلوك الانساني . ولكنها ليست كينونة مستقلة وتحدث ذاتها وتوجه ذاتها . فماذا اذن كانت نظرية فوق عضوي مقنعة الى هذا الحد ؟ ان السبب يبدو في أن الفرد بعد أن يتعلم أشكال السلوك المقبولة لمجتمعه . يمارسها بطريقة لا شعورية في الغالب .. وهكذا فإنه يبدو وأنه خاضع لأنماط سلوكية توجد مستقلة عن ذاته . بيد أنه في الواقع يكون متوافقاً مع العادات التي سبق أن تشرّبها ، فالعادات قد تعدل سلوك الناس ، ولكنها ليست مستقلة عنهم ..

وجهة النظر التصورية للثقافة :

يعتمد معظم علماء الانسان الأمريكيتين فيما أطلق عليه اسم وجهة النظر التصورية للثقافة • فهم يقولون ان الثقافة مفهوم أو مركب عقلي ثقافي ، وما يلاحظه الناس ليس الثقافة في حد ذاته على الاطلاق ، بل هو أشكال من السلوك المتعلم الذى يمتزج بانتاجاتهم المادية • ومن هنا جردت فكرة الثقافة •

وتبما لما يذهب اليه المذهب التصورى فان جميع الثقافة يجب أن تشرح في نهاية المطاف بطريقة اجتماعية سيكولوجية • يقول « رالف لنتسون » :

« ان الثقافة لا توجد الا في عقول الأفراد الذين يشكلون مجتمعا ما • • انها تعتمد جميع صفاتها من شخصياتهم ومن تفاعلها • فليست الثقافة هي التي تحمل العمليات الثقافية على الحدوث بل بالأحرى الناس أنفسهم يتأثرون بما سبق أن فعله الآخرون في الماضي ، فالممارسة الثقافية كالمصافحة باليد أو شرب القهوة أو احدى النتاجات الصناعية كالطائرة ، وغيرها لا تتأتى عن قوى فوق انسانية ، بل أنها تستحدث نتيجة حاجات للناس للعيش سويا • • » •

ماذا كان صاحب النزعة التصورية يعتبر الثقافة أنماطها وهي أشياء مجردة كأشياء مادية ، فان ذلك لا يكون الا لأغراض الدراسة ، لا لأنه يعتقد أنها كينونات حقيقية • ومع هذا فان التصويرين لا يتفقون بأى حال على مدى إمكان تأثير الفرد في العمليات الثقافية • فالمبعض يفسرون الأنماط الثقافية في نهاية المطاف في ضوء السلوك الفردى ، بينما يؤكد آخرون أن من الأسهل تفسيرها في ضوء أنماط ثقافية أخرى • يقول « كروير » ان الأحداث الثقافية تتكيف وفق نموذج ولكنها ليست بمقتضى طريق يمكن تتبعه الى أسباب سيكولوجية أو اجتماعية محددة • •

وجهة النظر التصورية والتربية :

ان النزعة التصورية مادامت تعالج الثقافة كخاصية السلوك الانساني لا ككيونة في حد ذاتها ، فانها تتفق مع وجهة النظر القائلة بأن الطفل ينبغي أن يتعلم التراث الثقافي لكي يماشى احتمالاته الخاصة ، فالواجب أن يكون فكرته من أهل الثقة في ضوء خبرته الخاصة على شرط أن يختبر تعلمه في مقابل تعلم الآخرين ، ويشترط أن يصل في النهاية على صورة موضوعية للثقافة ، ومع هذا فالنزعة التصورية لا تقدم دعماً للمقول بأن الطفل ينبغي أن يتعلم ما يقبله ذهنه ، فالثقافة في حد ذاتها قد لا تكون حقيقة مطلقة ، ولكنها تتضمن عدداً كبيراً من أنماط السلوك التي ينبغي أن يتوافق معها للفرد بنفس الطريقة التي ينهج الآخرون وفقها ، ولذا فان عليه أن يتعلم هذه الأنماط وليس فقط ما يصبه .

والنزعة التصورية تنسجم مع المبدأ القائل بأن التربية يمكن أن تكون أداة للإصلاح الاجتماعي ، ولكنها لا تقضي الى هذه النتيجة ، ومما لا شك فيه أن أيًا من دعاة النزعة التصورية يملكون أملاً كبيراً على المدرسة بقدر ما يعلق أصحاب النزعة الإصلاحية الاجتماعية . ومع هذا فان كثيراً من أصحاب النزعة التصورية سوف يوافقون على أنه برغم أن المدرسة قد لا تكون قادرة على التغيير الثقافي ، فانها تستطيع أن تقنع الكثير لخلق جو من الرأي المؤدى الى التغيير وهو جو يكون ضرورياً اذا أتيح للأفراد المنحدين أن يجدوا مقلدين لهم ، وبذا فانهم يدخلون أنماطاً ثقافية جديدة ودائمة .

وجهة النظر الواقعية للثقافة :

هناك قليل من أصحاب النظريات الثقافية يؤكدون أن الثقافة مفهوم وحقيقة في نفس الوقت ، فالثقافة عندهم تجريد بمعنى أنها لا يمكن ملاحظة مقدماتها أو الأنماط المكونة لها .

ان الثقافة في حد ذاتها مركب عقلي بمعنى أنها ليست كينونة قابلة

للملاحظة • ولكن الثقافة بمعنى آخر حقيقة واقعة ، وذلك أننا حتى اذا كنا لا نستطيع ملاحظتها برمتها في وقت واحد ، فانها لا تختف في هذا الاعتبار عن الكينونات الأخرى ، شأنها شأن النظام الشمسي السدى لا نناقش حقيقته •

ويتفق الواقعيون والتصوريون على نبذ الحتمية الثقافية الكاملة • وعلى الرغم من أن الأحداث الماسية والحاضرة تصدد ما يستطيع الأعضاء في ثقافة ما عمله في أية لحظة معينة فان الثقافات لا تتبع منطقاً متصلاً من ذوات أنفسها •

ذلك أن السبب المباشر للتغير الاجتماعي هو سوء التكيف الفردي ، ففي أوقات الاستياء المنتشر على نطاق واسع يكون لقلة من الأفراد المبتكرين أن يستحدثوا أنماطاً ثقافية جديدة سرعان ما يتقبلها الآخرون • وبذا فان التغير الاجتماعي يرتد في أصله الى التوترات والاستياءات التي يحس بها أفراد معينون ، وعندما يكون عدم الاستقرار شديداً بدرجة كافية أيضاً فان أنماطاً جديدة تنشأ لدى أفراد قليلين مبتكرين ويقررها المجتمع بأسره تدريجياً •

النظرة الواقعية والتربية :

تقترب النظرة الواقعية للثقافة من مدارس الفكر التربوي التي تعتقد في تكيف الطفل لواقع موضوعي سواء أكان واقعاً طبيعياً أم ثقافياً ، وذلك بأن تخرس في الذهن معرفة وقيما ومهارات معينة تكون الثقافة قد اختارتها بالفعل • والواقعية تؤكد أكثر مما تؤكد التصويرية على المطالبة بنظام تربوي يعمل على تدريب الناس على الحكم وعلى تغيير ثقافتهم تبعاً لقيمتها الأساسية •

ويريد كثير من التقليديين التربويين التوصل الى هذه الغاية بأن ينشئوا الصغار على حقائق وقيم يفترض أنها دائمة ، ويدعو مربيون تقليديون آخرون الى التدريب العملي الذي يعتبر ضرورياً للناشئة اذا

ما أريد لهم أن يختاروا تلك الأهداف التي تسمح بها حالة الثقافة ، وإذا ما أريد لهم أن يستخدموا قوانين الثقافة بقدر معرفتها حتى يحققوا مثل تلك الأهداف . ويجب أن يكون التغيير بتعبير آخر تطورياً وليس ثورياً أى أنه ينبغي أن يستهدى بالفروق الأساسية للثقافة .

خصائص الثقافة :

تتميز الثقافة بعدة خصائص من أهمها :

١ — الثقافة عضوية وفوق عضوية في وقت واحد فهي عضوية في أنها متصلة بصفة جوهرية في الكائن الحي الانساني ، ذلك أنه بدون أن يعمل الناس ويفكروا ويحسوا ويقوموا بصنع المنتجات الصناعية ، لا يمكن قيام ثقافة على الاطلاق . والثقافة فوق عضوية بمعنى أنها تتمر بمرمى أجيال بعينها ، وبمعنى أن مضمونها هو الى حد أبعد نتاج للمجتمع الانساني أكثر من أن يكون نتاجاً لبيولوجية الانسان .

٢ — والثقافة علنية ومستخفية في نفس الوقت ، فهي علنية في تلك الأعمال والنتائج الصناعية كالمنازل والملابس وأشكال الحديث التي يمكن مشاهدتها بطريق مباشر . وهي مستخفية في تلك الجوانب كموقفها المتضمن تجاها الطبيعة وعالم الروح وهو ما يجب استنتاجه مما يقوله أفراد المجتمع ويفعلونه .

٣ — والثقافة واضحة ومضمرة . وتتكون الثقافة الصريحة من جميع الأساليب السلوكية كقيادة إحدى السيارات وتكوين علاقة حب والمشاركة في لعبة الباسبول ، تلك التي يمكن أن يصفها بسهولة أولئك الذين يمارسونها . أما الثقافة المضمرة فانها تتضمن تلك الأشياء التي يأخذها الناس على علاتها تقريباً والتي لا يستطيعون تفسيرها بسهولة . فمثلاً جميع الراشدين العقلاء يستطيعون التحدث بلغة ثقافتهم ، ولكن قليلاً منهم يستطيعون تفسير نحوها وبناء جملها بأى تفصيل .

٤ — والثقافة مثالية وواقعة ، والثقافة المثالية تشتمل على الطرق التي يعتقد الناس أن الواجب عليهم السلوك وفقها ، أو التي قد يرغبون في اتباعها أو التي يعتقدون أن من الواجب عليهم السلوك بمقتضاها . أما الثقافة الواقعة نانها تشكل من سلوكهم الفعلي . وفي الثقافات التي تتجاذر تغيراً سريعاً فإن الفاصل بين الثقافة المثالية والثقافة الواقعة أخذ بالتأكيد في الاتساع ، ذلك أنه كمادة عامة نجد أن الظروف المتبدلة وبخاصة التكنولوجيا المتغيرة سرعان ما تفوق في سرعتها المثل العليا . قارن بين مثلنا الأعلى المتعلق « بالفرديّة الفجة » وبين السيطرة الفعلية للاقتصاد بواسطة عدد قليل نسبياً من الشركات الكبيرة .

٥ — والثقافة ثابتة ولكنها دائماً متغيرة . والواقع أن كل صفة من هاتين الصفتين تستلزم منطقياً الصفة الأخرى ، ذلك أن التغير لا يمكن أن يقاس إلا في مقابل العناصر التي تعد ثابتة نسبياً ، ولا يمكن قياس الثبات إلا في مقابل تلك العناصر التي تتغير بسرعة أكبر . وبعض الثقافات أكثر مرونة من غيرها ويمكن أن تتوافق مع درجة أكبر سرعة من التغير . دون أن تصاب بالهزل . وبالإضافة إلى هذا فإن إحدى الثقافات قد تكون أكثر تقبلاً للتغير في بعض الاختيارات عنياً في اعتبارات أخرى فلي الثقافات الغربية فإن التكنولوجيا مثلاً تتغير بشكل أسرع من تغير القيم . ومع هذا فلا القيم ولا الأيديولوجية تظل ثابتة نسبياً وشاملة فهي نسبية لأنها تختلف باختلاف الزمان والمكان وتختلف من مجتمع لآخر ومن عصر لعصر وهي شاملة لأنها تنظم المجتمع الانساني برمته .

ومن فصل الكلام عن نسبية الثقافة وشمولها وتغيرها في السطور التالية :

(١) النسبية الثقافية :

إن مضمون النسبية الثقافية هي أن كل ثقافة فريدة في بابها ، ويجب لذلك أن تحلل في حد ذاتها . والمقارنة المستمرة قد تكشف عن أوجه شبيهة بين ثقافات معينة ولكن ليست هناك صفات مشتركة فيما بينها جميعاً بالضرورة ، وبذا يكون التصنيف الشامل صعباً إلى حد بعيد وربما يكون

مستحيلاً ، وتتطلب النسبية الثقافية أيضاً أن تكون الطبيعة الإنسانية مرنة في ضوء الزمان والمكان ، فإذا لم يكن ذلك كذلك إذن يكون لجميع الثقافات ملامح مشتركة فيما بينها .

وقد تشكلت النسبية الثقافية بشكل واضح على يد « فرانز بوس » وعلى يد المدرسة الواقعية بتعدد دحض الاعتقاد السائد في القرن التاسع عشر القائل بطريق عام وحيد للتطور الثقافي . وتبعاً « لبوس » فكل ثقافة هي فريدة في بابها لأنها جزئياً نتاج الظروف التاريخية غير المتواترة ، ولقد برهنت « روث بينيديكت » فيما بعد على أن كل ثقافة هي فريدة في بابها وأنها التعبير الوحيد والصحيح عن الامكانيات الانسانية ، ومن ثم فليس ثمة دعيار شامل للممارسة الثقافية . وأصحاب النزعة الوظيفية كانوا أيضاً نسبين في منافعهم بأن أحد العناصر الثقافية ينبغي ألا يحكم عليه إلا بما يسهم به في رفع مكانة ثقافته الخاصة وليس في ضوء معايير مستمدة من ثقافات أخرى .

والنسبية الثقافية هي أحد أشكال النسبية الخلقية ، ذلك أنها تتطلب أن تكون القيم 'ثقافية غير صحيحة إلا بالنسبة للثقافة التي تؤمن بها . فهي تعنى هنا أنه ليس لنا الحق في نقد عادات الشعوب الأخرى ، لأننا بذلك نكون قد أمتدحنا بقيمتنا الخاصة خارج السياق الوحيد الذي تفتص به . . والميزة الكبرى في هذا النوع من النسبية الخلقية هي أنها تجعلنا نتسامحن تجاه الثقافات الأخرى ولا نصر على البت في أمورنا باسم قيمنا الخاصة ، ينبغي أن نراعي الشريعة الخلقية لثقافتنا بينما نحترم حق الشعب الآخر في مراعاة شرائعه الخاصة .

ومع هذا فإن النسبية الثقافية تخلق أيضاً مشكلة خلقية خاصة بها . فهل لنا أن نقبل أي عرف باعتبار أن له ما يبرره ، وبغض النظر عن مدى مقتباً له ، طالما أنه يشكل جزءاً متكاملًا في ثقافة أخرى ؟ ليس لنا الحق أن ننمى على الإبادة الجماعية وأكل لحم البشر والرق والتعذيب الجسدي لمجرد أنها تمارس بواسطة شعوب أخرى ، لقد عرف عن النسبيين

المحترفين بنقدهم لممارسات كان عليهم من الناحية النظرية التسامح بازائها . وقلة من المحترفين في احدى الثقافات ينمون بعض ممارسات الثقافات الأخرى كالتمييز العنصرى مثلا .

أن النسبية تجعل ثقافة بالذات الإطار النهائى للمرجع الخلقى ، فان النسبى يرى أن الأفراد وحدهم هم الذين يحكم عليهم بسوء التكيف وليس الثقافات . وكما أشار « فروم » Fromm فان النسبى لا يستطيع أن يعترف منطقياً بأن احدى الثقافات قد تتحرف بتطور أفرادها وذلك لأنه ينكر أن هناك أية معايير للحكم على الثقافات . ان النسبة تجعل من المستحيل علينا أن نطور ثقافتنا الخاصة على أساس ثقافات أخرى نعتقد بأنها أعلى من ثقافتنا ، لأن النسبية تجعل من العبث أن نعتبر مثل هذه القيم أعلى على الاطلاق .

النسبية الثقافية والتربية :

إذا كانت كل ثقافة — كما يعتقد النسبى — فريدة في بابها ، اذن لكل ثقافة حاجاتها الخاصة التى ينبغى أن تتشبعها التربية ، وليس من شكل واحد من أشكال التربية مناسب بشكل شامل .

وإذا كان الانسان الناضج هو نتاج ثقافته أكثر من أى شىء آخر يسمى بالطبيعة الانسانية نتج عن هذا أنه ليس ثمة تربية وحيدة مناسبة للانسان في ذاته ، بل هناك مدى من النظم التربوية المناسبة للناس بثقافتهم المختلفة . ذلك أن الطبيعة الانسانية هى نتاج لزمانها ومكانها . وكما يقول « سيدنى هوك » :

« .. يبدو أن جوانب الطبيعة الانسانية التى تبدو ثابتة هى مجموعة من العمليات اللاشعورية التى تعد شرطاً للحياة . وعلى الرغم من أنها تؤخذ في الاعتبار في أى برنامج تعليمي معقول ، فانها بعيدة عن مركز الاهتمام التربوى الذى يفهم المشكلات الثقافية السائدة بالحاضر في علاقتها بالماضى الذى تطورت عنه . وفي علاقتها بالمستقبل .. » .

ويوجه النسبيون الثقافيون انتباهنا الى قدرة الثقافات على التغير ،
بانكارهم أن هناك طبيعة انسانية عامة أو مثلاً أعلى شاملاً للثقافة .
فالتربية تختلف من ثقافة لأخرى ، بل أنها قد تقبل التغير في نطاق ثقافة
واحدة .

ان المزايا الأصلية لأي نظام تربوي وبخاصة في تلك النظم التي عليها
أن تجابه التغير تتمثل في المرونة والرغبة في اجراء التجارب .

ولقد يؤدي التأكيد على خاصية التغير الثقافي الى الاعتقاد في أن
التربية ذاتها يمكن أن تدخل تغيرات في الثقافة ، وربما توجه طريق الثقافة .
فإذا ما كانت الثقافة مرنة ، فإن التربية لا تكون مقيدة كلية بالتراث ،
بل تكون حرة بشكل مقبول في تشكيل الجيل التالي من جديد . وهكذا
فإن المدرسة ينبغي أن تهتم الطريق لتغير عقلى بأن تدرس في تلاميذها
نظرة عقلية ومتطورة . وتعنى النسبية الثقافية بالنسبة للمعلم عدم
التعصب لأرائه وفرض آراء معينة على التلاميذ بدون مناقشة أو تفكير
كما تعنى عدم تعصبه لمثقافته القومية وتحقير الثقافات الأخرى . وينبني
أن ينمى لدى تلاميذه النظرة الموضوعية للثقافات الأخرى وأن يؤمنوا
بالتطور والتغير كسنة للحياة وأن ينمى لديهم شعور الولاء والانتماء
لثقافتهم القومية واحترامها ، وفي نفس الوقت يوسع نظرهم الى هذا
الانتماء ليشمل الانتماء الانساني العالمي كما سبق أن شرحنا .

أما تجديدية « ثيودون براملد » وهي أقل نسبية من التقدمية فإنها
أكثر طموحاً في أهدافها الاجتماعية . ويتهم براملد التقدمية بنسبية عقيمة
للغاية لدرجة أنها ترفض اقامة الاعتبار لأية أهداف اجتماعية طويلة الأمد
مهما كانت ، وكبديل لذلك فإن « براملد » نفسه قد وضع مخططاً للمجتمع
الجيد — وهو مخطط للعمل — كما يعتقد — ينبني أن يقدم بالمدارس
للجيل التالي بحيث يجيزونه بعد أن يرشدوا ويحولونه الى واقع ، وعلى
الرغم من أن « براملد » يجيب على الاعتراض الذي يوجهه النسبي استنتاجاً
بأن « خطة اصلاحه » سوف تصبح بالية بسرعة فإنه يقول ان خطته مرنة
بدرجة كافية تسمح بالتعديل بغير أن يشمل ذلك طابعها الأساسي .

- (ب) - الشمول الثقافي :

على الرغم من أن الشمول يسلم بواقع التنوع الثقافي ، فإنه مع هذا يؤكد أنه طالما أن الطبيعة الانسانية في صيغتها الأساسية شاملة فإن الثقافة يجب أيضاً أن تكون شاملة ، وقد تفسر هذه الطبيعة الانسانية الشاملة تنوع الثقافات ولكنها تفسر الملامح المشتركة فيما بينها . وهي تستدعي أيضاً ما يشير اليه « فروم » من أنه لا يكفى بالنسبة لنا أن نأخذ في اعتبارنا فقط توافق الفرد لثقافته ، فالواجب علينا أيضاً أن نتفحص التوافق الثقافي ل حاجات الانسان الموضوعية . وبتعبير آخر فإن الصحة العقلية قد تكون الى حد بعيد نتاجاً للنوع الصحيح من الثقافة كما تكون نتاجاً للنوع الصحيح من الأفراد :

والنوع الانساني يتسم بالشمول .. فثمة حقائق معينة بيولوجية وسيكولوجية بالاضافة الى ظروف معينة بالحياة الاجتماعية مشتركة بين جميع الناس في كل مكان ، وبالتالي فإنها تتطلب أشكالاً معينة من التعبير الثقافي . فجميع الثقافات يجب أن تلتقى مع الضرورات الشاملة للحياة الانسانية ويلخص « كاوكوهن » هذه الضرورات بقوله :

« أن جميع الثقافات تشكل بصورة أساسية كثيراً جداً من الاجابات المتميزة عن نفس الأسئلة التي تقدمها البيولوجية الانسانية وتعميمات الموقف الانساني ، ويجب أن يوفر كل مجتمع طرقاً للحياة متفقاً عليها ومشروعة لمعالجة بعض الظروف الشاملة مثل عجز الأطفال الصغار والحاجة الى اشباع المتطلبات البيولوجية الأولية كالغذاء والدفع ووجود أفراد من أعمار مختلفة ومن طاقات مختلفة جسمية وغير جسمية . أما أوجه الشبه الأساسية للبيولوجية الانسانية بالعالم كله فهي بعيدة المدى وأضخم من التباينات . وبنفس القدر هناك ضرورات معينة في الحياة الاجتماعية بغض النظر عن المكان الذي توجد فيه تلك الحياة أو الثقافة ، ويتطلب التعاون من أجل احراز الوجود حداً أدنى معيناً من السلوك المشترك ومن نظام مقنن للاتصال ، كما يتطلب في الواقع قيمياً مقبولة لدى الأطراف المعنية .

ولكن ما هي بعض الخصائص الشاملة للثقافة ؟ أن روبرت ردفيلد
يورد ما يأتي : أن جميع الثقافات تضع قيوداً خليقة على العنف .. وجميعها
تربي إحساساً بالولاء وجميعها طرق معينة ، في القنص وصيد السمك
أو الصناعة لكسب العيش .. وجميعها نظم تشريعية تتعلق بالأسرة تعمل
على اشاعة خصائص معينة مثل دفء الاحساس نحو الآخرين والاحساس
بالاعتماد المتبادل بين الناس ، ولدى جميعها تصور معين عن الكون
ومكانة الانسان فيه ، وجميعها شريعة خلقية ، وجميعها تتسم بالابتكار
لما هو أبعد نطاقاً من مجرد البقاء ، فجميعها مثلاً تتفرط في هدف ليس
عملياً بحثاً كالأساطير والقصص الخرافية والصناعات اليدوية الجميلة
والأغاني والرقصات وغير ذلك من أساليب جمالية للتعبير . ومن المجموعات
الأخرى التي تذكر كثيراً : اللغة ومجموعة من الاتجاهات نحو المشكلات
الأساطية كالموت والتنظيم الاجتماعي والقانون .

ولقد رتب جورج موردوك بطريقة مذهلة عدداً كبيراً من العناصر
التي يعتقد انها عامة بالنسبة لجميع الثقافات المعروفة ، بادئاً بالتصنيف
حسب العمر والألعاب الرياضية والزينة الجسمية والتقويمات والتدريب
على النظافة منتهاً بالطقوس الدينية وقواعد الاقامة والمفاهيم المطلقة
بالروح والتمييز حسب المكانة الاجتماعية وصنع الأدوات والحرف والتجارة
والتزاوج والقطام والتهكم في الطقوس :

وبناء على أسس مشابهة كهذه يقيم كل مجتمع البنيان الفوقي المتميز
للثقافة . وهكذا فان حاجة انسانية واهتماماً انسانياً وحيداً قد ينتج
مجموعة كبيرة من التعبيرات الثقافية .

وتتطلب الشمولية الثقافية شمولية خلقية .. فجميع الثقافات من
هذه الزاوية تعترف بقيم معينة مشتركة تتناسب وحاجات الطبيعة
الانسانية ، يقول دافيد بيدنى :

« .. ويحتل بقاء المجتمع بالنسبة لجميع الثقافات ، الأولوية على

حياة الفرد ، وليس هناك مجتمع يتغاضى عن الخيانة أو القتل أو الاغتصاب أو غشيان المحارم • وتعترف جميع المجتمعات بحقوق وواجبات متبادلة في الزواج وتدين التصرفات التى تهدد تماسك الأسرة •• وعلى نفس النحو فإن جميع المجتمعات تعترف بالملكية الشخصية وتوفر أساليب معينة لتوزيع الفائض الاقتصادى على المحتاجين •• » •

ولا تمثل هذه القيم مفاهيم صورية فحسب بل انها اتجاهات فعلية عامة بالنسبة لجميع الثقافات •

وسواء راعى الانسان أحد النظم الخلفية الموضوعية أم لم يراعه فإنه مفروض عليه ككائن عاقل •• ويتميز آخر فإن جميع الناس كائنات عاقلة تشترك في الطبيعة ذاتها التى تتطلب نفس القيم للتعبير عنها فإذا ما نشروا قيماً مختلفة فإن هذا لا يكون لأن طبائعهم مختلفة ، بل لأنهم لم يفوا بحق الطبيعة التى يشتركون فيها جميعاً •

شمول الثقافة والتربية :

تبعا للنظرية التربوية التواترية فإن الطبيعة الانسانية طبيعة شاملة • فجوهر الانسان يتمثل في الغاية التى يحيا من أجلها ، والتى يجب أن تكون غاية دينية وعقلية وفكرية بيد أن كثيراً من الناس قد يبدون مختلفين من ثقافة الى أخرى ، ولكن هذه الغاية تظل على حالها •• ولذا فجميع أشكال التربية في ظل جميع الظروف لها مثل أعلى ثابت ، سواء كان موافقاً عليه أم لا لتنمية الموهبة العقلية ، وبالتالي « لتحسين الانسان كإنسان » ، ومع هذا فحيث أن القوى التى تحثك بالطبيعة الانسانية متغيرة باستمرار ، فإن الوسائل المستخدمة لاحتراز هذا المثل الأعلى سوف تختلف من ثقافة الى أخرى وأكثر من هذا فكلما زادت معرفتنا عن الطبيعة وكلما زدنا من دراستنا لها زاد علمنا ، والوسائل أيضاً سوف تتحسن •

ويجب على التربية أن تركز على الصفات العقلية والفكرية التى

يشارك فيها جميع الناس وليس على الحاجات والاهتمامات التي يشعر بها الطفل الفرد . يقول هتشنز أنى لا أنكر حقيقة الفروق الفردية ، ولكنى أنكر أنها أهم حقيقة تتعلق بالناس أو أنها الحقيقة التي ينبغى أن يقوم على أساسها أحد النظم التعليمية . ونحن اليوم أكثر من أى وقت مضى بحاجة الى تربية مرسومة لتنشئة انسانية مشتركة بدلا من الانغماس في فرديتنا ولكن لا معنى هذا تجاهل هذه الفروق الفردية بين الأفراد .

وثمة اعتراضان موجهان الى شمول الثقافة بحاجة الى ذكرهما بصدد هذه النقطة . الاعتراض الأول أن الشمول قد يحرف الوقائع الخاصة بالثقافات المختلفة لتكييفها وفق ثقافته الشاملة ، أما الاعتراض الثانى فهو أن الشمول يستخدم المعايير الخاصة بثقافته ما على الجنس البشرى ككل باعتبارها نموذجاً شاملاً لنظام تربوى لا يتناسب الا لمرحلة معينة في تطور ثقافة معينة . وحسب الشمول الثقافى يجب أن تعلم قيم خلقية وروحية معينة تعتبر مطلقة وشاملة .

الانسان يصنع الثقافة وهى تصنعه :

تعد الثقافة من صنع يدى الانسان وشرطاً للحياة الانسانية . فالانسان يخلق الثقافة ، ولكن الثقافة بدورها هى التى تصنع الانسان . واذا كنت تشك في هذا فأنظر الى طفلك . فعلى الرغم من أنه يعتمد بالكلية على الآخرين . فإن الطفل الصغير لا يكون مقيداً في انفعالاته كما أنه يكون غير اجتماعى على الاطلاق ، وعاجزاً عن استخدام ممتلكاته . وهو ينشد الانشباع السريع ما يرضيه بسرعة حيث أنه لا يستطيع التطلع الى أى مستقبل بيد أنه يصير فيما بعد راشداً مفعماً برغبات ، وقادراً على أخذ دوره في الحياة الخاصة بمجتمع مركب متشابك .

ومما يجعل هذا ممكناً هو التنقيف أو تشرب الثقافة .. وهى عملية يتشرب الشخص بواسطتها أنماط الفكر والتصرف والاحساس التى تشكل ثقافته . ويسلك الأطفال الذين نشأوا بين الحيوانات بطريقة مماثلة على

الرغم من أنهم اذا ما استردوا صغاراً بدرجة كافية ، فان قدراتهم الانسانية قد يتسنى تحقيقها •• فالتثقيف وحده هو الذى يحيل الانسان بوصفه كائنًا بيولوجيا الى انسان معترف بانسانيته •

ويعمل التثقيف خلال الطفولة والشباب على ترسيخ الثقافة لأنه يفرس عادات مقبولة اجتماعياً في الشخصية النامية • وفي الطفولة يعمل غالباً على تشجيع التغير حيث أن كثيراً من أشكال السلوك التى تستدعى التثقيف من جانب الراشد تكون على الأرجح جديدة ليس فقط بالنسبة له بل أيضاً بالنسبة للثقافة • يقول هرسكوفغنس في هذا الصدد :

ان الاختلاف بين طبيعة الخبرة التثقيفية في السنوات الأولى من الحياة وبعدها هو أن لدى من القبول أو الرفض الشعورى بوساطة أحد الأفراد انما يتزايد باستمرار كلما تقدم في العمل • ويمرور الوقت فانه يكون قد وصل الى النضج ، رجلاً كان او امرأة ، وقد تكيف بحيث يتحرك بسهولة في نطاق حدود السلوك المقبول الذى وضعته جماعته • ولذا فان أشكال السلوك الجديدة المقدمة اليه هي بصفة أساسية تلك المتضمنة في التغير الثقافي كالاختراعات أو المكتشفات الجديدة التى تشيع من خارج مجتمعه والتي يكون على الفرد كمرء أن « يتخذ موقفاً » وبذا يلعب دوره في توجيه ثقافته •• وتثقيف الفرد خلال سنوات عمره المبكرة هي الوسيلة الأساسية المؤدية الى الاستقرار الثقافي ، بينما تكون العملية ، حال اعتمادها مع قوم أكثر نضجاً ، أكثر أهمية في احداث التغير •

ومع هذا فان هذه النقطة يمكن الامتداد بها •• ذلك أن كثيراً من تثقيف الكبار هو أيضاً نتيجة الحركة في قطاعات أخرى من الثقافة القائمة وهي ترجع الى التغير في المكانة الاجتماعية أو الطبقة أو المهنة •

وواضح أنه كلما كان الطفل أكثر تثقيفاً وأعمق تشرباً بعادات الثقافة كان أكثر ميلاً الى أن يكون راشداً ملتزماً • ومن ثم تظهر أهمية التدريب على الحكم المستقبل والنقد منذ سنينه الأولى وبخاصة بمجتمع ديمقراطى •

ولقد جهزت الطبيعة الحيوان تجهيزاً تاماً للحياة ، فتتشتته لا تعدو عن الاسراع نحو الفرائز التي سبق أن حصل عليها بالفعل وبسرعة أكثر . ولكن الاستعدادات اللازمة للحياة بين الناس معقدة جداً بحيث لا يمكن نقلها بالوراثة . ويجب لذلك أن يتم تعلمها من جديد بوساطة كل جيل . نعم ان الانسان لديه استعدادات عامة وفجة ، ويجب أن يتعلم كيف ينميها على نحو مرض .

فالثقافة إذن تتخلل حياتنا المستيقظة ، وهي حتى في نطاق يومنا في الوضع الذي نتخذه وفي مضمون أعلامنا وحتى الطفل الصغير الذي لم يجاوز أسابيع قليلة من العمر لا يستجيب لموقف ما من جديد تماماً وقليل من الخبرات الانسانية يمكن أن تفسر برمتها في ضوء التكوين البيولوجي للشخص أو في ضوء تاريخه أو في ضوء حالته بالذات ، والواقع أن كل خبرة في حياته تستحدث في الواقع جزءاً مما اكتسبه من ثقافته .

والثقافة تشكلنا عقلياً وانفعالياً وحتى جسمياً وهي تكيف حتى سماتنا الجسمية كالإيماءات وتعبيرات الوجه وطرف المثل والجلوس والأكل والنوم ، ففي الهند تضطلع نساء القرية بأعمالهن المنزلية وهن جالسات أو وهن جاثمات على الأرض ، وحتى وقت قريب باليابان كانت النساء يعملن ويتراورن وهن راكعات أو جالسات .

وتحدد الثقافة كيف نفكر وكيف ندرك وكل ثقافة هي نظام رمزي وتقرض شبكة رموزها على الواقع بحيث أن كل واحد منها يفهم هذه الحقيقة من خلال الرموز التي توفرها له ثقافته . والواقع أن الحقيقة لا توجد بالنسبة لنا إلا الى الحد الذي تجعله الثقافة متاحة .

الثقافة من أجل الانسان وضده :

أن الثقافة تعمل على تحرير الانسان وعلى تقييده في نفس الوقت ، فهي تقيّد حريته في التصرف سواء من الخارج (من خلال القانون والتشريعات) أم داخلياً (من خلال العادة والضمير) حتى تخلق النظام الاجتماعي الضروري للحياة الاجتماعية في أية صورة . وهي تحد الانسان أيضاً لأنها لا تسمح له إلا بتمتية سوى شريحة واحدة من طاقته الكلية . والواقع أن كروبيير L. Kroeber ينتهي الى النتيجة القائلة بأنه من ثقافة ترعى أكثر من ٢ ٪ أو ٣ ٪ من القدرة الابداعية لدى الانسان وبعض الثقافات تنمي النزعة الطبيعية لدى الانسان للمبادأة ، وبعضها تنمي ميله الى الفن ، وما تزال ثقافات أخرى تنمي قدرته على الحرب .

تحرّر الثقافة الانسان بأن توفر له حلولاً جاهزة لكثير من مشكلاته ، وبهذا فإنها تحرر طاقاته لأهداف أكثر ابداعية . ويفضل الثقافة فإننا نعرف ما يجب توقعه من الناس الآخرين وما يتوقعونه منا . . . ويفضل الثقافة فإننا نعرف اننا والناس الآخرون نستخدم نفس المعاني لنفس الأشياء . . . ويفضل الثقافة فإننا نستغنى في مناسبات لا حصر لها عن تحديد ما نعمله . . . ومن الثقافة نرث طرقاً متباينة التعامل مع الحياة كاللغة والدين والعلم والطب والأخلاق ، وهي الأشياء التي لم يكن بدّ قدورنا خلفها من خبرتنا الشخصية . وباختصار فإن الثقافة تعطينا ما أسماه اليورت « بالتخطيط المرتب سلفاً للحياة » .

والثقافة تحدنا أيضاً بأن تخلق منافذ لطاقات الناس تمكنهما من أن تتحقق علي نحو مرض . فهي مثلاً تثري الخبرة الانسانية بأن تمنح متعة

ترويحية وجمالية كبدائل لمجرد الرضا بالرغبات العضوية • وإلى حد ما فإنها أيضاً تحرر الانسان من خلال الطب والتكنولوجيا من طغيان الطبيعة ومن كدح العمل المضنى • فالطباعة والبنسلين والاذاعة والطائرة والتخدير • بل وكل ما تتسم له المخترعات الطبية والتكنولوجية — قد جعلت من الممكن تحقيق قدر من الحرية والراحة من الألم والتعب لم يكن بوسع الفرد على الاطلاق بدون مساعدة على أن يحصل عليه • وغالباً ما يكون نفس العنصر بالثقافة عاملاً على التحرير والتقييد على السواء •

الفصل السادس

التغير الثقافي والاجتماعي

سنعرض في هذا الفصل الى الكلام أولا عن التغير الثقافي ثم نتناول بعد ذلك الكلام عن التغير الاجتماعي وعلاقته بالتربية .

التغير الثقافي :

أشرنا الى أن الثقافة ثابتة ودائمة التغير في نفس الوقت . فهي ثابتة بالنسبة لبعض عناصرها مثل اللغة والقانون اذ تستمر دون تعديل كبير لمدة طويلة من الزمن ، ومتغيرة بمعنى أن جميع عناصرها تخضع لتحول مستمر تدريجي غير واضح . ويشمل التعبير الثقافي ثلاث عمليات أساسية يعرفها علماء الانسان بأنها : عملية التأصيل ، وعملية الانتشار ، وعملية اعادة التفسير . فعملية التأصيل تعني اكتشاف أو اختراع عناصر أصيلة في الثقافة . . . ويعنى الانتشار استعارة عناصر جديدة من ثقافات أخرى مثل تبني التربويين للطرق الجديدة في البلاد الأخرى ، أما اعادة التفسير فتعني تحويل عنصر قائم لمواجهة الظروف الجديدة مثل تكييف المناهج الدراسية للتطورات العلمية الجديدة .

ولا تستجيب ثقافة ما بشكل كامل لأي تغير مهما كانت أهميته ان لم تكن ثقافة متماسكة الى حد بعيد . اذ يؤثر بعض النواحي الثقافية الأساسية ان عاجلا أو آجلا في غالب العناصر الأخرى ، وان كان ذلك لا يعنى التأثير المتساوي والمباشر .

أما مفهوم التخلف الثقافي فيعنى الاتجاه في بعض النواحي الثقافية للتغير ببطء أكثر من النواحي الأخرى . ولنرى أوضح مثال للتخلف الثقافي في العالم الغربي وهو عدم مسايرة التقدم التكنولوجي للقيم بمعنى

أن التقدم في الجوانب المادية أسبق منه في الجوانب المعنوية للثقافة وهو ما يسميه أو جبورن بالتخلف الثقافي .

وبالرغم من الافتراض التقليدي لبعض علماء الانسان في وجود فاصل واضح بين تكنولوجيا المجتمع وبين قيمه إلا أن التكنولوجيا في الحقيقة تحتويها القيم اذ ترتبط الأساليب والعمليات التكنولوجية الجديدة من خلال وظائفها بأنماط السلوك التي يرضيها المجتمع . والسيارة مثال على قيم الحراك الاجتماعي والملكية الخاصة وحب السرعة . ومقياس الحرارة والساعة تدلان على الاعتقاد بضرورة امكانية قياس الطبيعة وأن الحياة تحكمها قوانين ثابتة ويمكن معرفتها وأن ما يمكن ملاحظته وتكراره يعتبر من الأشياء الهامة .

وهكذا يتراءى لنا نظامان من القيم الثقافية التي قد تتفق معاً أو لا تتفق أحدهما تغذية المبتكرات التكنولوجية والآخر تغذية محصلة القيم المستقرة (ولا يعتبر الثاني دائماً من المبتكرات التكنولوجية ، وان كان دون شك صادراً نسبياً عن تلك المبتكرات في الماضي) واذا كانت القيم التي يعبر عنها التغير التكنولوجي تتماشى مع القيم المستقرة فان الثقافة تستكيف مع التغيرات بسهولة تامة مهما كانت سرعة هذا التغير . ولهذا فان التغيرات التكنولوجية ليست هي المتسببة في الخلل الثقافي وانما السبب هو مدى ما يشمل من هذا التغير من قيم جديدة متصارعة .

وكلما زاد تماسك الثقافة ازداد تداخل وتماسك تكنولوجيتها مع قيمها . أما في الثقافات الأقل تماسكاً عامة فتتمكن بتكنولوجيا من التخلص من قيود نظام القيم المستقرة . . وهكذا تظهر لنا في الأزمنة الأولى في المجتمعات قيماً ثقافية متمثلة في التكنولوجيا التي يطبقها المجتمع . . ومن أمثلة ذلك نجد أن الزراعة عند-هنود مايا Maya ليست فقط وسيلة لتوفير الغذاء ولكنها طريقة لعبادة الآلهة . وبينى الهندي قبل بذر الحبوب مذبحاً في الحقل حيث يؤدي فيه الصلاة . . وهكذا أصبح الحقل نوعاً من أنواع

المعابد يحظر تدنيسه بلغو الحديث ، وهكذا نجد الزراعة انما هي نوع من العقد الدائم بين الآلهة والناس تهب بمقتضاء الآلهة الناس ثمرل الأرض مقابل الورع والقرابين • ولا ينطبق ذلك على خط التجميع في الانتاج الحديث اذ يتم في ظله رفض واضح لكثير من القيم الثقافية وأهمها الايمان بأن الفرد هو هدف في ذاته • ففي المصنع الحديث نجد أن العامل قطعة يمكن استبدالها ، ووسيلة لغاية هي الانتاج •

وقد سبق أن ذكرت أن التربية حالة ضرورية للاستمرار الثقافي • • وهي أيضاً وسيلة هامة للتعاون الواعي مع التغير الثقافي • وهكذا فإن إحدى الوسائل التي يتبعها المجتمع لمواجهة التغيرات هي أن يقوم بتعليم الجيل التراث الثقافي في مناهج المدرسة • وللدخول لهذه الغاية يعيد المعلمون تفسير المعرفة القديمة والقيم لمواجهة المواقف الجديدة • ومن أمثلة ذلك أننا منذ تحطيم الذرة لم نعد ندرس الطبيعة النيوتونية في صورة مجردة • وبالإضافة الى ذلك أدخلت معرفة ومهارات جديدة الى المنهج كما تم هجر مهارات أخرى قديمة • • ومثال ذلك : التخطف في المدارس الغربية من دراسة اللاتينية واليونانية واهتمام المدرسة بالتدريب المهني لمواجهة طلب الصناعة المتزايد على العمال المهرة واتجهت من خلال تركيزها على العلم الطبيعي لتشجيع مزيد من المزاج الفكري والتجريبي •

وقد تتجه الثقافة كذلك للتمهيد للمستقبل بغرس بعض المعلومات في الشباب والاتجاهات والمهارات المعدة لمواجهة مواقف نوعية متوقعة •

ولو افترضنا أنه بإمكاننا استخدام التربية للمساهمة في التغير الثقافي فهل يمكننا استخدام التربية للتأثير والتحكم في هذا التغير ؟ لقد أجاب النظريون التربويون المعاصرين على هذا السؤال بطرق ثلاثة • فلنفحص كل اجابة على حدة ونرى الى أي حد يستمد كل منها مساندة من علم الانسان •

وجهة النظر التقدمية :

تقدم التربية التقدمية طريقاً وسطاً بين الرأيين القائلين بأن التغير الثقافي يعتمد كلية على التغير الاجتماعي وأن التربية يمكن أن تصلح من شأنها وشأن المجتمع دون أن تتعاون بالضرورة مع القوى الاجتماعية بالرغم من عجز التربية عن تحديد اتجاه التغير الاجتماعي لأنها عاجزة عن الصمود ضد القوى الثقافية المتضاربة فانها قادرة على تطوير عقلية قادرة على مواجهة التغير حال حدوثه بمعنى الا أنها تربي الأطفال حتى يستجيبوا للتغير بذكاء . وهكذا بهذه الطريقة تحسن أحوال المجتمع ذاتياً دون ما حاجة للمعلمين لاقتناع الشباب بالتغيرات النوعية التي يؤمن المدرسون بأنها تغيرات مرغوبة . وهكذا يجب أن يدرس الأطفال ويعالجوا المواقف النابعة من الحياة الواقعية ويكتشفون بأنفسهم فيها مشكلات أصيلة . ومن هذه التجربة يكتسبون الاتجاهات الفكرية والعاطفية اللازمة ، وكذلك الأساليب الفنية العملية المتنوعة التي تمكنهم عموماً من التعامل مع التغيرات . . . ونجد مثل هذه المواقف عند دراسة المشاكل المعاصرة بوجه عام من خلال العلوم الاجتماعية ، ولا يقدم التربوي التقدمي مقترحاته الذاتية لحل المشاكل للأطفال حتى يناقشوها ولكن يسمح لهم باستنتاج تلك الحلول وفقاً لما لديهم من قيم .

ويرفض التربوي التقدمي أية مشروعات لاستخدام المدرسة لخدمة برنامج الإصلاح الاجتماعي معتقداً أن مثل هذه الوظيفة المضافة للمدرسة تنتهك الحرية الفكرية للطفل وبهذا تحد من نموه ، كما أنه يعارض أي محاولة لتحديد ما يجب أن يكون عليه المجتمع الصالح على أساس أن المستقبل غير مضمون . كما يدعى أن فلسفته في التربية أكثر الفلسفات ديمقراطية ، ولهذا يؤيد المجتمع الذي يخطط ذاتياً وفقاً لما نشأ عليه بدلا من المجتمع الذي يخطط له مسبقاً .

وأغلب الظن أنه لم يساند حتى الآن أي من علماء الانسان النظرة التقدمية حول مسؤولية المدرسة فيما يتعلق بالتغير الاجتماعي . وقد تبدو

الفكرة القائلة بواجب المدرسة المباشرة في غرس العقلية التي تتمشى مع التغيير منسجمة مع آراء بعض علماء الانسان مثل أنتونى ف . س . والاس الذى يعتقد أن التغيير السريع قد لا يكون ضاراً نفسياً وان نشأت عنه أنماط متنوعة من الشخصية . وهذه النظرة غريبة بالضرورة عما ينادى به علماء الانسان من أن التغيير السريع يميل الى زعزعة الشخصية .

وجهة نظر المحافظين :

ان المدرسة عند المعلمين المحافظين لا تستطيع فرض سرعة معينة للتغيير الاجتماعى دونما افساد وظيفتها الحقيقية وهى ممارسة الفكر . ان المدرسة ليست مجرد هيئة اصلاحية ولكن منظمة تعليمية . . ولما كان التحول الاجتماعى يتم على أيدي الأفراد وليس العكس لهذا فان الطريق الحقيقى لاصلاح المجتمع هو تطوير الأفراد داخله .

ومن هذه النظرة نرى أن المدرسة مشغولة عن فرض كل ما يستحق الاهتمام على الطالب فى التراث الثقافى الدائم ولتكييفه مع المجتمع كما هو فى وضعه الحالى . فاذا ما تحولت المدرسة لمشروع اصلاحى ثقافى فانها تعد الطالب للحياة فى وسط لن يتحقق أبداً بدلا من تكييفه للظروف التى سيكسب تحتها عيشه .

زد على ذلك أن طالب المدرسة الثانوية يفتقر للتجربة أو الجدية التى تمكنه من تقدير مشاكل الاصلاح الاجتماعى والثقافى . كما لا يجدى أن نتوقع منه رأياً فى المشاكل الثقافية المعاصرة طبقاً لما لديه من قيم ، ولا يرجع ذلك الى قصور فى تلك القيم فحسب ولكن لأن مثل هذه المشاكل يجب أن تبحث على ضوء القيم الأساسية للثقافة وهى جزء ضرورى من تراثها ، ومن هنا فانها موضوع لا يناسب المناظرات المدرسية .

كما أن جعل المدرسة هيئة اصلاحية قد يجعلها تقع بين أيدي الجماعات المتنافسة ذات المصالح . وقد تنحدر المدرسة الى ما يشبه الثقافة السياسية

تحت الضغط المستمر لتقديم جميع الاتجاهات والبرامج السياسية التي يفسدها التعصب ، ويقول هتشنز في ذلك :

« .. اذا سمح بامكان احداث الاصلاحات الاجتماعية من خلال المدرسة التي يميل اليها المرء ، فيجب أن يسمح بإمكانية السماح الحصول على الاصلاحات الاجتماعية التي يكرها المرء .. وسيعتمد ما يحدث على شعبية عديد من المصلحين وطرافة قضاياهم وما يمارسونه من ضغوط على النظام التربوي .. »

وجهة نظر التجديدية :

تؤمن التجديدية بأن المعلمين ذاتهم يجب أن يعيدوا بناء المجتمع من خلال تعليم الشباب برنامجاً للإصلاح الاجتماعي الفوري الشامل والمفصل ، ويدعى هذا المذهب أنه يعالج ثلاثة مثالب لدى المذهب التقدمي : الافتقار للأهداف ، وعدم تأكد الفردية ، والتقليل من ضرر العقبات الثقافية على التغير الثقافي .

يقول تيودور براملد ان مذهب التقدمية يفشل في عرض خطوط محددة للحركة الاجتماعية ، ويرجع ذلك جزئياً لأن العملية تجوز اعجابه بدلا من الأهداف الفكرية لأنه يؤمن بأن عمومية التغير تبرر أى شكل من الالتزام بأهداف نوعية طويلة الأجل . كما يقول ان مبدأ التقدمية يرى أن تتولى المدرسة تحسين الذكاء الفردي .. كما يصر أنصار التقدمية على ضرورة استخدام هذا الذكاء استخداماً تعاونياً وان لم يحددوا الأهداف التي تكون محل هذا التعاون بين الناس .. ويعطن براملد أن مذهب التقدمية يسيء فهم المجتمع كما لو أنه يجمع للأفراد ويهمل الطبيعة العليا للفرد في كثير من القوى والمنظمات مثل الطبقات الاجتماعية الاقتصادية والوسائل الجماهيرية والجماعات الضاغطة وبقية مراكز القوى الأخرى في المجتمع . كما يقلل من أثر ما يحدث من نماذج ثقافية ، وبهذا يبالغ في تأكيد دورة التاريخ وفرض التغير دون تخطيط وحتمية التقدم .

كما لا يدرك المبدأ ضرورة التخطيط المسبق الفكري للتغيرات الاجتماعية العريضة وأن يتم ذلك باستخدام جميع الموارد المتاحة •

ويرى براملد أنه يتحتم على المدرسة اقناع تلاميذها بأن برنامج مذهب التجديد هو برنامج صحيح وعاجل على أن يتم ذلك بطريقة ديمقراطية والا أنكرت مبادئها الذي تنادى به وهو الديمقراطية • كما يجب أن يشجع المدرس تلاميذه لبحث ما يؤيد وما يعارض مذهب التجديد وأن يقدم المقترحات البديلة عنه بدقة ، كما يسمح للأطفال بمناقشة أفكارهم على الملأ ، وأن يترك القرار الأخير بقبول أو رفض هذا المذهب الى التلاميذ ذاتهم أو كما يقول براملد :

« •• افنا مدرسون ومواطنون لنا معتقدات والتزامات وانحيازات نعتقد أنها منيعة ولها امكانية الدفاع عنها • ولا نرجو أن نعرضها في ميدان عام أو ندعو لمناقشتها كلا على حدة بحرية تامة فحسب بل نعمل على قبولها بأكبر أغلبية ممكنة •• » •

الا أنه يؤمن أن برنامج التجديد سينال قبول التلميذ بسبب فضائله • لقد نال مذهب التجديد مزيداً من الاهتمام وقليلاً من التأييد • لقد انتقد على أساس طموحه البالغ ، وأنه رسم المستقبل في مثل هذا التفصيل ، ويرى علماء الانسان أنه من المتعذر على التربية أن توجه القوى الاجتماعية والثقافية • وتعلن روث بنيدكت مثلاً أن التربية لا تحفز التغير السريع لأن التغير نتج من عوامل ثقافية أعمق وأوسع انتشاراً من التربية ذاتها •

وتتبع مشاكلنا في نشر الثقافة من سرعة التغيرات الاجتماعية ولا يمكن لأى أسلوب في التربية أن يمنع ذلك ••• أما النقاد الذين يلومون التربية على التغيرات التي تسوؤهم في ثقافتنا ، فانهم يجعلون من النظام التربوي كبش الفداء للتغيرات الواسعة في بناء المجتمع المعصرى وهو ما لم يأخذونه في الحسبان •

ويناقش لويد وأرنر ذلك ويقول أن التربية يجب أن تعكس بالضرورة الظروف الاجتماعية السائدة وإلا فشلت في واجبها في تكييف جيل المستقبل للوسط الاجتماعي والثقافي الذي يتحتم عليه العيش في ظله ، ومهما كانت المثاليات التي تقرضها المدرسة نبيلة فإنها قد تضر الطفل إذا كانت غريبة عن هذا الوسط يعني ضرورة مناسبة التربية للتغير الاجتماعي •

والواقع أن التغير الثقافي يحدث نتيجة لعوامل كثيرة في مقدمتها سرعة الانتشار الثقافي نتيجة التقدم الهائل في وسائل اتصال بين العالم يضاف إلى ذلك تزايد انفتاح المجتمعات بعضها على بعض وتزايد الاعتماد المتبادل للشعوب في سعيها الحثيث نحو النمو والتقدم • وتساعد وسائل التكنولوجيا المادية الحديثة على أحداث تغييرات اجتماعية بعيدة المدى ، كما أن المخترعات الحديثة أيضاً لا تقل أهمية في ذلك • ويرتبط الكلام عن المخترعات بالكلام عن المخترعين والمبتكرين باعتبارهم صناع التقدم •

إن الاكتشاف والاختراع هما المنطلقان الواضحان لأية دراسة للنمو والتغير الثقافي إذ أنه لا يمكن إضافة عناصر جديدة للمحتوى الكلي لثقافة الإنسان إلا عن طريق هاتين العمليتين ويميز رالف لنتون بين مفهوم كل من الاكتشاف والاختراع فيقول إن الاكتشاف إضافة للمعرفة في حين أن الاختراع هو تطبيق جديد للمعرفة ويضرب مثلاً على ذلك بطفل يشد لأول مرة ذيل قطة فتخذه فيتعلم الطفل من ذلك أن القطة تخدش إذا شد ذيلها هذه المعرفة الجديدة تمثل اكتشافاً بالنسبة للطفل • أما إذا حدث بعد ذلك أن الطفل رأى شخصاً آخر يحمل قطة وأراد أن تخدش القطة هذا الشخص فيقوم بشد ذيلها فتخدش القطة حاملها عندئذ يكون ذلك اختراعاً بالنسبة للطفل لأنه طبق المعرفة التي سبق له أن تعلمها في تحقيق هدف معين (١) •

ويمثل المخترعون طلائع التقدم الثقافي الذين استطاعوا أن يحرروا قبل غيرهم الاحتياجات الثقافية لمجتمعهم وأن يحاولوا إيجاد الحلول لها • بيد أن محتوى الثقافة التي يعمل فيها المخترع تفرض من جانبها دائماً حدوداً على ممارسة المخترع لقدراته الإبداعية • وهذا لا ينطبق على المخترعات الآلية فحسب بل على الاختراعات في جميع الميادين الأخرى أيضاً فمباصرة الرياضيات على سبيل المثال لا يستطيعون مواصلة السير إلا من النقطة التي بلغت المعرفة الرياضية في ثقافتهم • ولو ولد أينشتاين في قبيلة بدائية انحصرت معرفتها الرياضية في العد من واحد إلى ثلاثة لمسا كان باستطاعته كما يبدو أن يتوصل إلى حقائق رياضية أكثر من نظام عشري مبني على العد على أصابع اليد والقدم حتى لو كرس حياته كلها للبحوث الرياضية • وكذلك الحال بالنسبة للمصلحين الذين يحاولون إيجاد أنظمة جديدة لمجتمعهم فلا يسعهم إلا أن يبنوا أنظمتهم الجديدة بين العناصر التي تعرفوا عليها ضمن ثقافتهم (١) •

وهكذا فإن الثقافة التي يعمل في ظلها أي مخترع أو مبتكر تواجه جهوده وتحدد امكانياته وتقرر ما إذا كانت مخترعته ستحظى بقبول المجتمع أم لا ؟

وهناك نقطة أخرى تتعلق بالتغير الثقافي هي ما يسمى بالامتصاص الثقافي أو التشرب الثقافي أو الاستعارة الثقافية • ويقصد بذلك قدرة أي ثقافة على امتصاص عناصر ثقافية مناسبة لها من ثقافة أخرى • ذلك أن النحو النسبي السريع للثقافة البشرية ككل والثقافات الإقليمية أيضاً بدرجات متفاوتة يعود إلى قدرة المجتمعات المختلفة على اقتباس العناصر المناسبة من الثقافات الأخرى ودمجها في ثقافتها الخاصة • ومع أن عملية الامتصاص الثقافي من ثقافة لأخرى تخضع لشروط تنظمها من أهمها مناسبة العناصر المستعارة فإنها تعتبر عملية هامة في نمو وتقدم أي ثقافة •

ولو أن كل جماعة بشرية تركت وحدها لتسير قدما في تطورها بجهودها الخاصة دون مساعدة غيرها لكان تقدمها بطيئا جدا • وهكذا يصبح الاعتماد المتبادل للثقافات المختلفة عاملا هاما في تقدمها • ومن خلاله استطاعت البشرية أن تجمع قدراتها الإبداعية وأن تنهل من معينها المشترك • فبحر طريق الامتصاص الثقافي أو الاستعارة الثقافية يمكن لاختراع ظهر في مجتمع ما وحظي بقبوله في عهد ما أن ينتقل الى حلقة من الثقافات تظل تتسع وتنتشر حتى تعم البشرية في غضون بضعة قرون (١) •

وفي المجتمعات المنعزلة أو المنغلقة على نفسها تكون قدرتها على النمو الثقافي محدودة جدا بل وقلما تهب عليها رياح التغيير • ويصبح مثل هذه المجتمعات أشبه ما يكون بأهل الكهف في سباتهم غارقون والعالم يتقدم ويتغير من حولهم • وهناك أمثلة كثيرة على مجتمعات تخلفت ثقافتها لانعزالها عن ركب الحضارة العالمية •

ويمكن أن نضرب مثلا من تاريخ حضارتنا العربية • فقد بلغت هذه الحضارة قمة مجدها بانفتاحها على الحضارات والثقافات الأخرى وكانت في حينها حضارة عالمية تشع بنورها وفي كل مكان في الشرق والغرب على السواء •

ولكن عندما انقلبت الآية وانتهت الأمور بالعالم العربي الى الانعزال والانغلاق في ظل الحكم التركي تجمد الفكر العربي ونضب معين الثقافة العربية ووصل العالم العربي الى حالة من الركود الثقافي • لا يحسد عليها ومازال يعاني منها حتى الآن •

ومع نشاط الحركات الإصلاحية من داخل العالم العربي الذي تمثل أولا في الحركة السلفية التي قادها محمد بن عبد الوهاب في السعودية

(١) رالف لينتون : مرجع سابق ٤٢٧ •

وتبعه آخرون مثل جمال الدين الأفغانى والشيخ الإمام محمد عبده والشيخ رفاعه الطهطاوى بدأ تجديد الفكر العربى الإسلامى ونفض غبار الماضى عن الثقافة الإسلامية .

وكانت الحملة الفرنسية على مصر بمثابة ناقوس الخطر الذى نبه الأنظار الى الفجوة الحضارية الكبيرة التى تفصل بين العالم العربى الإسلامى وبين الحضارة الغربية ويقدم لنا الجبرتى فى تاريخه المشهور أمثلة حية على ذلك . يصف الجبرتى حال المصريين عندما ضربهم الفرنسيون بالقنابل وكانوا لا يعرفون عنها شيئاً آنذاك فيقول الجبرتى « ولما نزل عليهم القنبل قالوا ياخفى الألفاظ نجنا مما نخاف » . ويصف الجبرتى أيضاً دهشة علماء الأزهر عندما عرض عليهم علماء الحملة الفرنسية بعض التجارب العلمية البسيطة منها توصيل دائرة كهربية .

لقد قدرت الفجوة الثقافية بين العالم العربى والإسلامى وبين أوروبا فى ذلك الحين بما يقرب من ستة قرون من الزمان استطاعت الثقافة الأوروبية خلالها أن تحقق انجازات كبيرة اتسمت بها عصور بأكملها مثل عصر الاكتشاف وعصر البخار وعصر الذرة .. وهكذا .

وعندما بدأت مصر ومعها العالم العربى تخرج من عزلتها الثقافية وتقيم جسوراً ثقافية مع العالم المتقدم من حولها بدأت الحياة تتجدد فى أوصالها وبدأت معها حركة التجديد الثقافى فى العالم العربى الإسلامى .

ومن هذا المثال نخرج بمثال واضح هو أن أى انغلاق ثقافى أو عزلة ثقافية يعتبر بمثابة الحكم بالموت على أى ثقافة كما أنه يتجاهل الدور الحضارى الذى لعبته الثقافة الإسلامية فى عصورها الذهبية .

ويعمل الاعتماد المتبادل للثقافات المختلفة من خلال عملية الامتصاص والانتشار الثقافى على تضافر الجهود فى دفع حركة الثقافة العالمية الى الامام فمما لا شك فيه أن زيادة عدد العقول المشتركة فى معالجة احدى

المشكلات يسرع بعملية التقدم الثقافي ولا يمكننا أن نتجاهل الدور الهام الذى لعبته وسائل الاتصال السريعة فى زيادة معدل الانتشار الثقافي بين مختلف دول العالم • وظهرت الأنظمة التى تحفظ للمخترعات سريتها مع نشرها على الملأ فى نفس الوقت وذلك من خلال نظام براءة الاختراع الذى يحفظ لصاحب الاختراع فضل السبق وكل حقوقه الأدبية والمادية • وهكذا نجد تزايد معدل الانتشار الثقافي بدرجة ملحوظة فى كل الميادين الثقافية فى كل المجتمعات المعاصرة • ويتابع كل فرد تقريباً فى المستويات المهنية والفكرية والعلمية ما يحدث فى مختلف دول العالم فى ميدانه بصورة مستمرة كجزء لا يتفصل من نموه المهني والثقافي •

ويقدم لنا رالف لنتون مثالا طريفاً على الاعتماد المتبادل للثقافات فى مختلف المجتمعات ويضرب مثالا من واقع الثقافة الأمريكية وان كان يصدق بالطبع على ثقافات أخرى فيقول :

« يستيقظ المواطن الأمريكي الميسور الحال من النوم ليجد نفسه فى سرير صنع على غرار نموذج نشأ فى الأصل فى الشرق الأدنى ثم أدخلت عليه تعديلات فى أوروبا الشمالية قبل نقله الى أمريكا ثم يرد عن جسمه ما تدثر به من غطاء مصنوع من القطن الذى نشأت زراعته فى الأصل فى الهند أو من الكتان الذى نشأ فى الشرق الأدنى أو من صوف الأغنام التى ربيت فى الأصل أيضاً فى الشرق الأدنى أو من الحرير الذى اكتشف استعماله فى الصين • أما طرق غزل هذه المواد وحياتها فقد اخترعت كلها فى الشرق الأدنى • ثم يضع صاحبنا قدمه فى شبشب اخترعه الهنود فى مناطق الغابات الشرقية ويتوجه الى الحمام الذى تمثله تجهيزاته الثابتة مزيجاً من مخترعات أمريكية وأوروبية تعود كلها الى عهد متأخر •

وفى طريقه الى الفطور يقف ليشتاغ صحيفة ويدفع ثمنها على شكل عملة اخترعها فى الأصل الليديون فى آسيا الصغرى • وفى المطعم يمدف مجموعة جديدة كاملة من عناصر اقتبست كلها من ثقافات المجتمعات

الأخرى • فالصحن الذى يأكل منه مصنوع من الخزف الذى اخترعه الصينيون. والسكين مصنوع من الصلب اخترع فى الأصل فى جنوب الهند والشوكة اختراع إيطالى ظهر فى القرون الوسطى والمعلقة مقتبسة من أحد الأسبكال الرومانية القديمة • ويبدأ فطوره بتناول برتقالة من شرق البحر الأبيض أو قطعة من الشام من إيران أو ربما قطعة من البطيخ الأفريقى • وأثناء الفطور يشرب القهوة وهى من نبات ظهر فى الأصل فى أثيوبيا • ويتناول بعض الكمك أو الفطير الذى تطورت أساليب صناعته فى اسكتلندا من القمح الذى طورت زراعته فى الأصل آسيا الصغرى • وبعد الفطور • يطالع صحيفة على شكل حروف اخترعها قدماء الساميين أما الورق الذى طبعت عليه فقد اخترع فى الصين بينما اخترعت عملية الطباعة فى ألمانيا • وهكذا (١) •

ويستند الانتشار الثقافى على عدة أسس ومبادئ من أهمها عنصر الاحتكاك والوقت • فانتشار أى عنصر ثقافى من ثقافة لأخرى يتطلب احتكاك الثقافتين ببعضهما كما يتطلب الوقت الذى يسمح بانتقال العنصر الثقافى من ثقافة لأخرى • ولكن ليس من الضروري أن ينتقل العنصر الثقافى من ثقافة لأخرى كما هو وإنما قد يطرأ عليه التعديل أو التحويل بما يتناسب مع متطلبات واحتياجات الثقافة الناقلة •

وقد يتم الانتشار الثقافى من خلال الاحتكاك والوقت بطريقة طبيعية تلقائية دون فرض بالقوة من جانب سلطة خارجية أو داخلية كما حدث فى اليابان مثلا فى استعارتها لكثير من ثقافة الصين حتى الأبجدية استعارتها اليابان من الصين رغم اختلاف اللغتين فكانت اليابان فى يوم ما تعتبر امتداداً ثقافياً للصين •

(١) رالف لنتون : مرجع سابق ص ٤٢٩ — ٤٣١ •
(٢م ١٤ — أصول التربية)

وقد يحدث الانتشار الثقافي بالاحتكاك والوقت بفعل قوة خارجية مستوطنة وفي هذه الحالة اذا تميزت هذه القوة الخارجية بالعلبة العديدة والتفوق الثقافي فانها تفرض ثقافتها على الثقافة المحلية . وهذا ما حدث في الدنيا الجديدة اعنى الأمريكين . اذ أن المهاجرين من البيض قد استعابوا أن يفرضوا ثقافتهم تحت عنصر الاحتكاك والوقت وتوفر الغلبة العديدة. والتفوق الثقافي . وهذا ما حدث أيضاً في استراليا ونيوزيلندا وغيرها من بقاع العالم حيث ذابت الثقافة المحلية في غمار وخضم الثقافة الوافدة .

أما اذا كانت القوة الخارجية غير متوطنة أى أنها تقيم بصفة مؤقتة فانها تستطيع أن تفرض بعض العناصر الثقافية على المجتمع وقد يتشرب المجتمع بعضها بصفة دائمة اذا دخلت في نسيجه الثقافي أما اذا اخترناها فقط في حوصلته فانها تظل مرهونة بوجود هذه القوة فاذا اختفت أو انتهت وجودها استطاع المجتمع أن يطرد ما في حوصلته من عناصر ثقافية مفروضة لم يهضمها . وهذا ما حدث في البلاد المستعمرة التي كان لها قاعدة ثقافية عريضة كما هو الحال في البلاد العربية مثلاً .

وكان يحدث التغير الثقافي نتيجة لاضافة عناصر ثقافية جديدة أو مستحدثة سواء بالاختراع أو النقل من ثقافة أخرى فان التغير قد يحدث أيضاً نتيجة ضهور أو اختفاء بعض العناصر الثقافية السائدة في يوم ما . فلبس الطربوش مثلاً كان سائداً في بلادنا العربية في فترة من الزمن وارتبطت به صناعة كبيرة لعمل الطرايش وصناعة أخرى لتنظيفه وكبحه وكانت المصانع والمحلات التي تهتم بهذه الصناعة منتشرة في كثير من الأمكنة حتى فترة قريبة . لكنها الآن تكاد تكون قد اختفت وقلما يعرف الجيل الجديد أو يتصور شيئاً عن هذا الجانب من الثقافة الذي كان سائداً في يوم ما في مجتمعه .

ويمكن أن نضرب أمثلة أخرى لعناصر ثقافية اختفت أو تكاد تختفي

منها « صناعة تبييض النحاس » فقد اختفت نتيجة شيوع استخدام الأواني المصنوعة من الألومنيوم الذي لا يحتاج الى « تبييض » وبالنسبة للحدود العربية الخليجية نجد مثالا واضحا يمس في « صيد اللؤلؤ » فقد اختفت هذه الصناعة تقريبا الآن وكانت في يوم ما جزءا هاما من ثقافة المجتمع العربي في الخليج . وقد ساعد على ضمور هذا العنصر الثقافي في دول الخليج ظهور اللؤلؤ الصناعي الذي رتبته اليابان واتخذته تجارة رابحة منافسة . هذا من ناحية . ومن ناحية أخرى كان لظهور البترول أثر هام في اجتذاب كثير من الناس لتعيش حياة مستقرة بعيدة عن حياة البحر وما فيها من مخاطر واغتراب .

ويقول رالف لنتون أن التساؤل عن السبب الذي عمد الانسان من أجله الى توسيع محتوى ثقافته جيلا بعد جيل هو تساؤل لا يزال بحاجة الى اجابة شافية . وكل ما نستطيع قوله هو أن ذلك نتيجة لما يمكن أن يطلق عليه بعبارة غامضة « طاقة العقل البشرى » التي لا تعرف الكلل أو الملل .

ففي كل المجتمعات وعلى مر العصور المختلفة وجد أفراد لم يقنعوا بالأمور الواقع ورفضوا التسليم بأنه « ليس في الامكان أبدع مما كان » . وسعوا الى ايجاد حلول جديدة لمشكلات سبق أن وجد الناس لها حولا مقبولة . وهذا أمر يختلف كثيرا جدا عن البحث عن حلول للمشكلات الجديدة الملحة حيث يكون الحافز للعمل هو الحاجة ، أما في الحالة السابقة فتستمر عملية الاختراع حتى عندما يكون دافع الحاجة غير موجود (١) .

ومهما اختلفت الأسباب المسئولة عن التغير الثقافي فإن التربية لها مسئولية كبيرة في احداث هذا التغير . فعلينا أن نقود هذا التغير

(١) رالف لنتون : دراسة الانسان . مرجع سابق ص ١٢١ .

وتوجهه • ويصرف للنظر عما يقال من التقليل من أهمية الدور الذى تلعبه التربية فى هذا المجال فإن التربية دوراً لا ينكر سواء من خلال غربلتها للثقافة أو تتميتها للاتجاهات الجديدة أو إحداث الحراك الاجتماعى أو دفع حركة التنمية الاجتماعية والاقتصادية •

إن المجتمع المتعلم مجتمع مرغوب فيه من جميع وجهات النظر • ويمكن للتربية من بين أدوارها الأخرى أن تقوم بتدريب القيادات فى جميع ميادين الحياة حتى يصبحوا على وعى ذكى أفضل بالقوى المؤثرة التى تشكل تقدم ورعاية المجتمع والثقافة هنا وهناك وفى كل مكان •

التغير الاجتماعى والتربية :

خضعت العلاقة بين التربية والتغير الاجتماعى لكثير من النقاش والجدل يحتدم حيناً ويخف حيناً • وقد اختلفت الآراء حول الدور الذى يمكن أن تسهم به التربية فى التغير الاجتماعى • احدى وجهات النظر تقول بأن التربية هى احدى مؤسسات المجتمع التى تمكس قوته أو ضعفه وتقدمه أو تخلفه • فهى مرآة صادقة لأوضاع المجتمع • وإذا كان المثل يقول ان السائل من لون الاناء فإن التربية فى أى مجتمع لا بد وأن تتلون أو تتشكل حسب أوضاع هذا المجتمع ودرجة تقدمه • ومن ثم فإن المدرسة تدور فى فلك المجتمع ولا تستطيع أن تغيره • بل ان التربية ذاتها قد تقاوم التغير وتصبح هى نفسها حرباً عليه • ذلك أن المؤسسات على اختلاف شاكلتها بما فيها التربية قد تكون شديدة المقاومة للتغير • والنظام التربوى كغيره من المؤسسات الهامة يتغير استجابة لتجديدات ثقافية كبرى ، ذلك أن التغيرات المادية المقترنة بتقدم التكنولوجيا تقدر تقديراً عالياً من جانب المجتمع ، ولكن منع استمرار النماذج القديمة المستمرة أمر صعب • وهكذا يصبح استخدام الأفكار القديمة بطرق جديدة هو النتيجة المنطقية للتراجع بين وجهات النظر المختلفة فيما يتعلق بالتجديد • وبهذا تكون عملية التجديد محافظة مجددة مما •

ان التغييرات التي تحدث في بناء النظم التربوية تكون عادة نتيجة لسلسلة من المؤثرات التي تعكس اجماع المجتمع على ما يجب أن تفعله المدارس ، ويدخل التجديد الصورة كأداة منطقية لاجداث التغييرات التي تساعد المدارس على تبنيها للمعرفة الجديدة التي تجدد الحياة فيها وفي أنشطتها وبرامجها •

ان المدارس بل والتربويين أنفسهم قد يجدون مبررات يقنعون بها أنفسهم ويحاولون أن يبرروا بها عدم تغيير أساليبهم التربوية حتى ولو كان التطور الاجتماعي يتطلب هذا التغيير •

ذلك أن الميل الى التمسك بالأهداف والممارسات الماضية دون تطوير يجعل المربي يواجه مشكلات خطيرة ، وقد عرض هذه المسألة بصيغة « ه • بنيامين » في كتابه الساخر « Suober tooth Curriculum » ويعالج هذا الكتاب الساخر التاريخ التربوي لقبيلة أسطورية من سكان الكهوف كونت أغراضها التربوية عندما كانت النور الضارية تشكل خطرا حقيقيا لها • ومن أجل هذا كانت المدارس القبلية تعلم الوسائل الفنية لتخويف النور وإبعادها وذلك بواسطة أشعال النار • وحدث فيما بعد أن تغيرت الأحوال الجوية المحلية ومالت الى البرودة ، مما أدى الى اختفاء الوحوش اختفاء تاما • الا أن القبيلة لم تستمتع طويلا بأمنها الذي حصلت عليه حديثا ، ذلك لأن الدببة الكاسرة سرعان ما أزعجت الاقليم بكثرة ترددها • وسرعان ما تعلم الصيادون عمل الحفر التي يمكن أن تقع في شراكها الدببة الماردة ، ولكن منهج مدارس القبيلة ظل دون تغيير يركز على تعليم مطاردة النمر الضارى • وقد أوضح الصيادون للمربين أنه بالرغم من اصطياد الدببة وقتلها أصبح الآن من الأهمية بمكان لبقاء القبيلة فان المدارس تجاهلت كل التجاهل المهارات الوثيقة الصلة بهذه الحاجة ، ودافع المربين بأن الطرق الفنية اءالجة موضوع الدببة لا تنتمى الى الميدان المدرسى بحال • فتعليم هذه المهارات العملية لا تتشرف بانقسابها الى « التربية » لأنها ليست إلا مجرد « تدريب » وعندما اشتد

الالاحاح فى التساؤل عن سبب اهتمام الشخص بتعلم طريقة افزاع النمرور فى الوقت الذى اختبفت فيه جميع هذه الحيوانات منذ امد بعيد اجاب احد الرجال المسنين ممن اداروا النظام التربوى قائلا :

« اننا لا نعلم افزاع النمرور كهدف فى ذاته ، بل نعلمه بقصد اكساب هذا النوع من الشجاعة الرفيعة التى تتسحب على جميع شئون الحياة ، والتى لا يمكن أن تتحقق من القيام بنشاط حقير مثل صيد الدببة » .

هنا نجد تبريرا زائفا لمعجز التربية عن مجازاة التقدم ومواجهة الاحتياجات الاجتماعية المتجددة باستمرار . ومازالت مثل هذه التبريرات تتردد على ألسنة بعض المربين المعاصرين للإبقاء على ممارسات درجوا عليها وعليهم أن يتجاوزوها الى ما هو أكثر مناسبة للمجتمع وتطوره .

ومن الصعب اذن أن نتصور قدرة التربية على احداث أى تغيير اجتماعى طالما أنها غير قادرة حتى على تطوير نفسها ناهيك عن تطوير المجتمع .

ووجهة النظر الثانية ترى أن التربية بحكم موقعها فى المجتمع لها دور قيادى . ومن ثم فان عليها أن تقود التغيير الاجتماعى وتوجهه .

ان المدرسة من وجهة نظر الفلسفة التقدمية جزء لا يتجزأ من المجتمع فهى تعكس كل مشكلاته الاجتماعية . ويجب على المدرسة أن تقوم بدور فعال سواء فى داخل الفصل أو خارجها من أجل تمسين المجتمع وتطويره . وعليها أيضا أن تواجه نفس المشكلات التى يواجهها المجتمع . وبعبارة أخرى فان المدرسة ليست برجاً عاجياً بل وانما يجب أن تضطلع بدور نشيط فى أمور المجتمع . ان كثيرا من المربين الذين يؤمنون بهذه النظرة يتفقون مع تجورج كلونش فى تساؤله الذى جعله عنوانا للكتابة : هل تجزؤ المدرسة على بناء نظام اجتماعى جديد ؟ وكانت اجابته بالايجاب .

ذلك أن المربين المتقدمين يرون أن المدرسة ينبغي أن تجرؤ ولو على القيام بدور في بناء نظام اجتماعي جديد .

والواقع أن مدارس فلسفة التربية تختلف في نظرتها الى هذا الدور الذي يمكن أن تقوم به المدرسة . وإذا كان المتقدمون يرون أن للمدرسة دورا في التغيير الاجتماعي فلأنهم يؤمنون بأن التغيير دائم ومستمر . فالحياة كلها حركة وتغير ولا تثبت على وتيرة واحدة ومن ثم فإن التربية ينبغي أن تسير هذا التغيير . وهذا يعنى في معنى من المعانى أن تقوم المدرسة بالمراجعة الدائمة المستمرة لمناهجها وبرامجها وطرائقها وأساليبها . وهى بهذا التجديد الداخلى لها تستطيع أن تسهم في مركب الحياة وتتمشى معها أو على الأقل لا تتخلف عنها .

وعلى النقيض من هذه النظرة نجد مدرسة فلسفة تقليدية محافظة مثل التواترية . ترى أن الوظيفة للمدرسة هى في جوهرها وظيفة محافظة تقوم على الحفاظ على أهم مافى التراث القومى ونقله . وهى بهذا تقف موقفا مخالفا للتقدمية من قضية التغيير : فهى تؤمن بأن الحياة تتواتر ولا تتغير . كما أنها تؤمن أيضا بأن طبيعة الانسان واحدة في كل زمان ومكان . وإذا كان الأمر كذلك فإن التربية أيضا تتواتر ولا تتغير بل أنها واحدة لكل البشر على اختلاف العصور والمجتمعات . وهكذا تصبح هذه النظرة التقليدية محددة لدور المدرسة وهو دور يتصف بالثبوت وعدم التغيير .

بيد أن النظرة التواترية المحافظة والنظرة التقدمية المجددة يمكن أن تثير عدة نقاط تسهم في مناقشة دور المدرسة في التغيير من أهمها :

أولا : أن المدرسة وإن كانت إحدى وظائفها الرئيسية المحافظة على التراث ونقله فإنها لا تنقل هذا التراث بطريقة تلقائية أو غير واعية . فالمدرسة لها دور في تنقية هذا التراث وغربلته . ومن خلال هذه العملية تستطيع المدرسة أن تسهم في التطور الثقافى للمجتمع .

ثانياً : أن المدرسة لا تكفى بنقل التراث نقياً أو مغربلاً وانما أيضاً تأخذ في اعتبارها التطورات الثقافية والفكرية والتعليمية والحضارية الهامة التي يشهدها العصر . ولا يمكن للمدرسة أن تقف مكتوفة الأيدي أمام هذه التطورات . وانما ينبغي أن تدخلها في حسابها وتأخذها في اعتبارها . اننا نعيش الآن عصراً يوصف بأنه عصر التفجر المعرفي وعصر علوم الحاسب الآلي وعلوم الفضاء وعلوم الأحياء وهندسة الجينات . وهذه العلوم تفرض نفسها بالاحاط بدرجات متفاوتة على المجتمعات المعاصرة صغيرها وكبيرها غنيها وفقيرها على السواء . وكل النظم التعليمية في هذه البلاد لا يمكن أن تتجاهل أهمية هذه العلوم وعليها أن تفسح لها مجالا في مناهجها وبرامجها التعليمية وإلا أصبح مثلها مثل النعامة التي تتوهم بأنها تدفع الخطر عن نفسها عندما تدفن رأسها في الرمال .

ثالثاً : أن المدرسة بحكم مالها من دور في تنمية المهارات العقلية والعلمية والعملية لدى الناشئة فانها تهيء هؤلاء الناشئة وتعددهم للقيام بأدوار ووظائف في الحياة ما كان يتسنى لهم أن يقوموا بها بدون تعليمهم .

وهذا يعني أن المدرسة من خلال هذه الوظيفة أو العملية تسهم في تحديد الأوضاع الاجتماعية للفرد أو ما يسمى بالحراك الاجتماعي . ويقصد بالحراك الاجتماعي تحرك الأفراد صعوداً وهبوطاً على السلم الاجتماعي . ذلك أن التربية والتعليم يزيدان من قيمة الفرد الاجتماعي والاقتصادية . والعكس صحيح . والحراك الاجتماعي اشته ما يكون بتيارات الحمل التي هي في صعود وهبوط وفي حركة الصعود يرتفع معها الناس وفي حركة الهبوط ينخفض معها آخرون . وهكذا تصبح التربية عاملاً هاماً في التقدم الاجتماعي للفرد . وهي وظيفة تجديدية تستطيع التربية أو المدرسة من خلالها أن تسهم بصورة مباشرة في التغير الاجتماعي في شكل المجتمع وتركيبه .

الفصل السادس

الثقافة والعلم

الفصل السادس

الثقافة والمطم

مقدمة :

أن أية ثقافة لا تستطيع الحفاظ على ذاتها ما لم يفكر أعضاؤها ويفكرون ويتصرفون على نفس النحو في مواقف كثيرة مختلفة • ولكن ما الذى ينتج هذا التطابق ؟ أنه جزئياً استخدام المكافآت • والمقويات التى تشجع أشكالاً معينة من السلوك وتثبط أشكالاً أخرى • • بيد أن عملية التثقيف التى بواسطتها تصبح أنواع مختلفة من السلوك المكتسب ثقافياً مشبعة للحاجات الفردية — أعنى بتعبير آخر العملية التى بواسطتها تستحيل الأهداف غير الشخصية للثقافة الى أهداف خاصة للأفراد فانها تتمثل فى التوافق بين الشخصية الفردية وبين جماع الثقافة ككل •

والثقافة الشخصية نقطة لقاء بين علم النفس وعلم الانسان فهذا العلم يذكرنا بأننا لا نستطيع أن نفهم سلوك الفرد فهما جيداً بغير أن نأخذ فى اعتبارنا الوضع الثقافى ومقومات الثقافة ، ولا أن نفهم مؤسسات الثقافة بغير معرفة بالأفراد الذين يشاركون فيها وكثيراً من جوانب سلوك الانسان ينبغى أن تفسر لا فى ضوء الفرد نفسه بل وأيضاً فى ضوء الثقافة سواء كانت خارجية أو داخلية ونستطيع أن نلاحظ الثقافة فى سلوك الأفراد •

ولهذا فان هيمنة التحليل النفسى للشخصية لم تستمر دون أن ينال منها علماء الانسان فقد برهنوا على أن أساليب وتصورات التحليل النفسى التى وضعت بالفعل لدراسة وعلاج الأفراد سيئى التوافق يجب أن يعاد النظر فيها بحيث تقوم بفحص المجتمعات التى تضم أشخاصاً أسوياء وسيئى التوافق على السواء • وثمة اعتراض آخر هو أن التحليل يهتم

برؤية اجباطات الثقافة أكثر من رؤيته للفرص التي تتيحها أمام
تحقق الشخصية .

يقول رالف لنتون (١) :

« ان الثقافة في جوهرها ظاهرة اجتماعية نفسية تحتل مكانها في
عقول الأفراد ولا تجد تعبيراً عن نفسها الا عن طريق الأفراد . وفي
الوقت ذاته تختلف الثقافة عن الشخصية الفردية في نواح عديدة فبينما
تتفق اتفاقاً يكاد يكون وثيقاً مع الأفكار والقيم العاطفية وأنماط السلوك
للدارجة التي تكون الجزء الأكبر من الشخصية الا أنها لا تضم أياً من
الوظائف العقلية . ومع أن الثقافة تزود الفرد بمعظم المفاهيم التي تصلح
أساساً لنشاطاته العقلية الا أن عمليات التفكير والاستدلال الفعلية هي
عمليات فردية لا ثقافية . وبالعكس أن تعلق أفراد كثيرين بثقافة ما يعزز
أفكارها وقيمها في كل فهم ويكسبهم صفات تسمو على الفردية كما يستحيل
تفسيرها دون الرجوع دوماً الى النفسية الفردية . ففي الثقافة يلتقى
المجتمع والفرد ويسهم كل منهما بنصيبه فيها . »

ان طرائق تدريب الطفل في ثقافة بالذات انما تنتج أو تساعد على
انتاج بنیان شخصية مطابق للقيم والمؤسسات الرئيسية للثقافة ، وعلى
الرغم من أن أولئك الذين يقومون بتربية الطفل قد لا يدركون الطرائق
التي يقومون باستخدامها في الرضاعة وارتداء الملابس والتغذية أو وضعه
بالسرير للنوم فانها جميعاً تكفيه بحيث يسلك وفق قيم مجموعته وثقافته .

ولكن على الرغم من أن خبرة الطفولة قد تضع الأساس لشخصية
النراشد فانها لا تشكل تلك الشخصية برمتها بأية حال من الأحوال . فاذا
ما استمسك المحلل النفسي بأن الطفل ينمو في طمأنينة وتوافق جيد لأن
والديه قد ربياه برفق وفي نطاق حدود متساهلة ، فانه مع هذا لا يكون

قد تلقى سوى الأساس لرأشد متوافق توافق جيداً ، أما أنه يظل متوافقاً أم غير متوافق فإن هذا يعتمد على الخبرة التالية . فطفل « النافاهو » Navaho مثلاً يدلل الى حد بعيد خلال السنتين الأولين من حياته ، ومع ذلك فبسبب التقلبات الحالية بقييلته فإنه يتسم بأنه قلق جداً كراشد .

الثقافة والشخصية :

أن التأكيد الرئيسى فى دراسة الثقافة والشخصية كان وما يزال على جانب الثقافة — أعنى على المدى الذى تشكل عنده الثقافة شخصيات أفرادها لمجابهة حاجاتها الخاصة . وتبعاً لهذه النظرة فإن السنوات الأولى من العمر هى التى تشكل نمط الشخصية الناشئة ، فإن الطفولات المتشابهة سوف تنتج شخصيات رائدة متشابهة . وحيث أن الثقافة تحدد ما سوف يقوم الوالدان بتعليمه لأطفالهم وبأية طرق يتم ذلك ، فإننا قد نتوقع أن كل ثقافة تنتج نمط شخصية متميزة . فمثلاً تحتاج الثقافة المتغيرة بسرعة الى شخصية متحركة وديناميكية وتعمل على خلقها حتى بالرغم من أنها قد تخلق أيضاً عدداً من الأشخاص غير المنتظمين أو المنهاريين تحت ضغط التغير .

وهكذا فإن الثقافة تشكل الفرد بحيث يساهم فى تعزيزها والامتداد بها . والثقافة فى سياق تثقيف الفرد تحيل حاجاتها الخاصة الى دوافع داخلية لدى الأفراد ، فالصناعة الحديثة على سبيل المثال لم يكن لها أن تنشأ بأية حال اذا كان على المجتمع أن يجبر الناس على أن يراعوا الدقة فى المواعيد وأن يحافظوا على النظام وأن يعلموا بجِد واجتهاد . لقد كان التثقيف ضرورياً لتحويل المتطلبات الموضوعية للصناعة الى دوافع فى خيلة الناس أنفسهم — أعنى خلق « طابع اجتماعى » من خلال الأسرة والمدرسة يستطيع أن يجاهه فى هذه الاتجاهات .

دراسة الشخصية :

هناك ثلاثة اتجاهات رئيسية لدراسة شخصية الانسان في علاقتها
بالثقافة :

١ - الاتجاه التشكيلي :

هذا الاتجاه ينشد اقامة علاقة بين أنماط الثقافة وأشكالها الأساسية ،
ومثل هذا الاتجاه روث بنديكت ومرجريت ميد وغيرهما . . ويؤكد هذا
الاتجاه أن الثقافة يمكن أن ترتبط بنمط متعيز للشخصية يؤثر في رعاية
ونمو وتعديل كثير من العناصر الواقعة في نطاق الثقافة .

ومارجريت في كتابها المسمى Patterns of culture تصنف الدوبو
Dobu « كمصابين بجنون الاضطهاد » Paranoi ، كما تصنف الكواكيوتل
Kwakiutl كمصابين بجنون العظمة megalomaniac على الرغم من أنها
تنعت الزونو Zuni بالنمط « الأبولوجي » Abo'louian وهنود السهول
بالنمط « الديونيس » .

وبينما تطالب بينديكت بنمط لشخصية واحدة لكل ثقافة . ، فان
ميد تكشف النقاب عن عدة أنماط . فهي تعلن أن هناك في كل ثقافة
مدى فطريا من الأنماط المزاجية ، وراثية وتكوينية لا يسمح الا لقليل
منها بالنمو ، وتلك التي تتمشى مع الأشكال الأساسية للثقافة وكنتيجة
لذلك فان الأمزجة وهي المرنة بدرجة كافية لدى الميلاد انما تتشكل حسب
أنماط الشخصية المسيطرة بالثقافة ، بحيث « يلائم » معظم الراشدين
الأنماط التي تتطلبها الثقافة .

٢ - الاتجاه المشروط :

أن بعض الكتاب مثل ابرام كاردينر A. Kardiner ينظرون الى
الشخصية الأساسية لا على أنها نمط سيكولوجي متكيف مع القيم السائدة

بالثقافة ، بل بالأحرى على أنها نخط قائم على أمزجة لا شعورية معينة « اتجاه الوالدين بصفة خاصة » وتتشكل بوساطة المؤسسات الثقافية الأولية كطرائقها في تدريب الطفل وتنظيم الأسرة بها . وتستمر هذه الأمزجة خلال الحياة إذ أنها تنعكس على الناس الآخرين وعلى المواقف وعلى المؤسسات الثقافية الثانوية كالفن والدين والقانون والحكومة والأساطير .

بيد أن رالف لينتون قديما قد أكد أن الشخصية الأساسية الناتجة قد تتعدل بالمكانة والأدوار التي يتخذها الشخص كراشد . والواقع أن هذه المكانة والأدوار قد تنتج أنماطا فرعية متميزة أو أطيافا من ثقافة الشخصية المتميزة .

وهكذا فإن كل فرد له « شخصية أساسية » تتشكل من عموميات ثقافية تعلمها خلال الطفولة ومن عدد من « شخصيات لها مكانتها » مناسبة للأدوار التي يلعبها مهما كانت .

٢ - الاتجاه الاجتماعي :

يمتد دافيد ريزمان D. Riesman أن الشخصية الراشدة تكون ثابتة بوساطة الأنماط الاجتماعية Socialization Patterns في الطفولة والمراهقة التي تعكس بدورها مطلب الثقافة ، وهو يدرس في كتابه The Lonely Crowd النتائج الاجتماعية والسيكولوجية للانتقال من مجتمع صناعي قديم إلى مجتمع غني . وهو يقول أنه في مجتمع غني يكون الآباء أكثر تساهلا ويفرضون سيطرة أقل على أطفالهم . وهكذا يميل الطفل إلى عدم تشرب قيم خلقية قوية من والديه بل يأخذ القيم التي تؤثر فيه بقوة من أترابه مما يؤكد أهمية دور الصحبة والرفاق .

ويتميز ريزمان بين ثلاثة أنماط من الشخصيات الناتجة بوساطة ثلاثة أنواع من المجتمعات :

أولاً : « الانسان الموجه بالتقاليد بكيته في القبيلة البدائية ، وهو لا يكاد يعترف نفسه كفرد متميز من مجتمعه » فما عليه وما يريده انما يتحددان كلية تقريباً بمجتمعه المحلى .. و « الانسان الموجه بالتقاليد » مثل بورجوازي القرن التاسع عشر تشرب بمعايير ثقافية غرست فيه من خلال البيت والدرسة ، بحيث يتمسك بها ويكافح بشدة لكي يحققها •

ثانياً : « الانسان الموجه من قبل الآخرين ويمثله طفل الطبقة الوسطى الأمريكية والشعوب الصناعية الأخرى ، فهو يستوعب قيمه من معاصريه ، ومع أن جميع الأهداف التي يسعى لها الناس تتبع من ثقافتهم ومع أننا نجد انسانا تشرب هذه الأهداف بتوجيه من دخيلته ، فان تلك الأهداف من جانب الانسان الموجه بوساطة الآخرين تكون خارجة عن نطاقه ، وبالتالي فانه يكون أكثر اعتماداً على المجموعة التي تتمثل فيها •

ثالثاً : الانسان الموجه من دخيلته وهو يكون مقتنعا بصحة أهدافه ، ويستطيع أن يفضى عن مطالب أترابه ، في حين أن الانسان الموجه بوساطة الآخرين يفتقر الى وضع أهداف لذاته ، ويوائم بين تلك المعايير الخاصة بالمجموعات التي يعيش في نطاقها ويعمل بها •

وريزمان في تأكيده لسيطرة الثقافة على الفرد يتبع الاتجاه التقليدي في دراسة الثقافة والشخصية من قبل ، وهو أقرب لفرويد في كتابه *Civilization and Its Discontents* أكثر من اقترابه من الفرويديين المحدثين أمثال فروم Erich Fromm وهورنى K. Horney •

نقد الطرق التقليدية :

ان الاتجاهات التقليدية بزعمها أن وجود أنماط ثقافية له دلالة كافية على بنیان شخصية مناظر لأولئك الذين يشاركون فيها انما تقضل احتمال أن الناس قد يتطابقون مع هذه الأنماط بغير أن يكونوا حائزين بالضرورة على الصفات المناسبة لهم • وأكثر من هذا فان أحد المجتمعات قد لا يحصل

بالضرورة على نمط الشخصية الذى يكون بحاجة اليها وليس هناك من الشخصيات الأساسية التى جمعها علماء الانسان من المعلومات عن الأنماط السائدة بالثقافات المختلفة ما أظهر فى الواقع أنه يشكل غالبية بين السكان موضوع الاهتمام، والواقع أنه لم يتوصل بعد فى أى مجتمع الى الشخصية الأساسية لأية مجموعة نسبية من السكان ممثلة إحصائياً •

وأكثر من هذا فمن الصعب أن نرى كيف أن هذه الشخصية أمكن اثباتها على الإطلاق فى أى مجتمع حديث معقد • وتقلل الاتجاهات التقليدية أيضاً المدى الذى تمكن عنده الثقافة الفرد من تنمية قدراته الفردية • وتوجه هذه الاتجاهات بتأكيداها على الجوانب السلبية المقيدة من الثقافة اهتماما قليلا الى الفرص التى تتيحها للتحقيق الذاتى الخلاق •

والطرق التقليدية تقلل أيضاً من قيمة المدى الذى يصل اليه المضمون الاجتماعى أضى متطلبات الأدوار والمواقف المختلفة — فى تأثيره فى سلوك الشخص • فالمدرسون مثلاً يميلون الى التلبس بسمات مهنتهم •• والواقع أنهم يتأثرون بالصف الذى يدرسونه وهكذا فإن أسلوب السلوك الذى تتخذه مدرسة الابتدائى عادة انما يصبح بعد فترة جزءاً من شخصيتها • أما المدرسون بالصفوف الوسطى الذين يوجزون أطفالاً ناضجين جداً اجتماعياً بحيث لا يمكن ترويضهم بسهولة ، وصغاراً جداً انفعالياً بحيث لا يمكن الاحتكام اليهم فانهم يكتسبون شخصية فى توقع دائم لمقابلة المتاعب ، أما المدرسون بالصفوف العليا — الذين يقل التحدى لسلطتهم — فانهم يكونون أكثر ليناً وأكثر استرخاء •

اتجاهات جديدة :

لا توجد مدرسة فكر متغيرة تتحدى الاتجاه التقليدى • ومع هذا ففي السنوات الحديثة علت صيحات جديدة تؤكد تنوع أنماطاً لشخصية فى نطاق الثقافة ، وقدرة الفرد على تفسير المعايير الثقافية التى (م ١٥ — اصول التربية)

يستوعبها • ولعلنا نتناول اتجاهات جورج ديفريه G. Devereux وأنطونى والاس A. Wallace وكلاهما من علماء الانسان وأيضا جوردون ألبرت وهو عالم نفس •

ففى مقابل وجهة النظر التقليدية القائلة بأن السلوك الممكن قبوله ثقافيا هو نتيجة لتشرب معايير ثقافية فى الطفولة والمراهقة ، فان ديفريه يؤكد أن نشاطا ما مثل ممارسة الأنشطة الدينية لا يحتاج بالضرورة الى اشباع دافع وحيد أو دفع مغروس ثقافيا • أنه فى الواقع قد يشبع مدى واسعا من الدوافع الذاتية الأصلية •• وهو يشير مثلا الى الدوافع المتعددة التى أدت ببعض الأفراد بالجر الى القيام ضد الروس فى عام ١٩٥٦ • وبالمثل فان دافعا أو أكثر قد يزود بالقوة مجموعة المناشط المسموح بها ثقافيا • وإذا كان التجانس الثقافى نابعا من دوافع شخصية وليس بالضرورة من معايير متشربة بالشخصية ، فينتج عن هذا ضمنا أن دور السلوك أيضا قد يستنهض لا بوساطة متطلبات الدور ذاته ، بل وأيضا بوساطة سلسلة من الدوافع • فأحد المدرسين مثلا قد يدرب على السباحة بعد ساعات المدرسة لا لأنه يتوقع منه ممارسة النشاط خارج المنهج بل أيضا لأنه يستمتع بالاسترخاء مع تلاميذه ، أو لأنه لا يريد أن يذهب الى بيته ، أو لأن ذلك يذكره بشبابه أو لعدد آخر من الأسباب •

وتبعاً لأنطونى والاس A. Wallace فان الشرط الأساسى للتطابق الثقافى ليس وحده الاهتمام أو الدافع بل بالأحرى الحقيقة القائلة بأن كل شخص انما يعرف ما هو مطلوب فى ظل ظروف متغيرة • وإذا فانه يميل الى السلوك وفق ذلك •• وهذا بدوره يحدث لأن أفراد أحد المجتمعات يتعلمون من مشاركتهم فى ثقافة عامة وتربية عامة أشياء متماثلة ويشاركون فى صورة مشابهة لثقافتهم مهما كان اختلافهم فيما قد يفسرونه من جوانب منها بالذات • والواقع أن نظرية والاس هامة لأنها تتضمن نظرة أكثر اتساعاً بضد الحرية الانسانية أكثر مما تفعل الطرائق التقليدية •• فهى تنظر الى الفرد باعتباره أقل خضوعاً للدوافع الثقافية المشروطة •

وفي مقابل هذا التأكيد على التأثير التشكيلي لضربة الطفولة ، نجد جورودون أوليورت يقول أن هناك ثلاث مراحل في تقبل الشخص لمعايير أو « لنموذج » ثقافته :

١- قبول النموذج الثقافي .

٢- الثورة ضده .

٣- التلبس بالنموذج المراجع باعتباره مناسباً بالدرجة الأولى للشخصية الناضجة .

فمثلاً بين عمرى الخامسة والعاشرة يعيل الطفل الى التمسك بالأخلاق بصرامة ، الا أنه وفي المراهقة نجد أنه يثور وغالباً ما تكون ثورة عنيفة - ضد عادات أبويه ومدرسيه وغيرهم من راشدين . وأخيراً فإنه كراشد يقوم بدمج العناصر التقليدية لثقافته بتفضيلاته الشخصية البحتة ، منتهياً الى انتاج شخصية متميزة مشابهة في جوانب كثيرة لشخصيات الأعضاء الآخرين بمجتمعه ولكنها أكثر فردية وأكثر اصطناعاً من جانبه مما يمكن أن يعترف به دعاة الاتجاهات التقليدية .

ويجب أن نشير الى أنه لا يمكن لأى فرد أن يلم بالمجموع الكلى لمحتوى ثقافة المجتمع الذى ينتمى اليه . حتى في أبسط الثقافات نجد أن المحتوى الثقافى أغنى من أن يستطيع عقل واحد بمفرده أن يستوعبه كاملاً . أن تجزئة ألوان النشاط الذى يقوم به الفرد في ثقافة ما تمكنه من أداء وظيفته بصورة ناجحة دون أن يلم إلماماً كاملاً بمحتوى هذه الثقافة ، فهو يتعلم ويمارس فواحى معينة من المجموع الكلى للثقافة ويترك النواحي الأخرى ليتعلمها ويمارسها أفراد آخرون غيره .

الثقافة والشخصية والتربية :

يولد الطفل دون أن تتكون شخصيته بعد . وفي مراحل نموه تتكون فيه الشخصية نتيجة تفاعل إمكاناته الفطرية مع محيطه الخارجى . ولما

كان الطفل عضواً في المجتمع فان بيئته تتألف كلها تقريباً من التعبيرات الظاهرية لثقافة ذلك المجتمع وللشخصيات التي كونتها تلك الثقافة من قبل . ويحتك الطفل بثقافة مجتمعه وشخصياتها . وتساعده في ذلك عوامل أخرى أكثر فعالية هي التعليم والمحاكاة . وهذه كلها تخلق في شخصيته مركباً ثقافياً مميزاً من الصلات والقيم العاطفية والمبادئ . وبعبارة أخرى يكتسب الطفل ثقافة المجتمع الذي تربى فيه . وهذا الطفل يصبح مع الوقت جزءاً من بيئة تنمو فيها شخصيات جديدة ويقوم بدوره بنقل هذا المركب الثقافي إليها . وتكون الثقافة خارجة كلياً عن نطاق الفرد عند الولادة ولكنها تصبح خلال مراحل نموه جزءاً لا يتجزأ من شخصيته . ومعظم عناصر الثقافة تنفذ إلى أعماق شخصيته وتتحد اتحاداً كلياً مع العناصر الأخرى حتى أنها تقع دون مستوى الاحساس الواعي فتتحرك سلوك الفرد وتوجهه دون أن يشعر هو بذلك (١) .

من الضروري لكي نفهم التغير الثقافي ونؤثر فيه أن نعرف إلى أي مدى تؤثر نماذج الشخصية في التطور الثقافي مثلما نجد على سبيل المثال في قبول أو رفض الابتكارات ، فالشخص الذي يلتزم منذ صغره بقيود ثقافية قد يقاوم التغيرات التي تتم في النواحي التي تلائم ثقافته . كما يجب أن نفهم أيضاً أثر التغيرات الثقافية على نماذج الشخصية ، وهي تشمل أي تغيرات قد يدخلها التربويون أنفسهم ، ومن الضروري أن نعرف إلى أي مدى يساهم التعلم — والتعلم المدرسي بخاصة — في تشكيل الشخصية وإلى أي مدى تشكل الشخصية قبل أن يحدث التعلم الواعي .

ويعتقد التربويون أن المدرسة تلي البيت كوسيلة من أهم الوسائل للتأثير في مجرى الثقافة من خلال تعديل نماذج الشخصية ، إلا أنه لو أراد التربويون الأخذ بهذه النظرة واستخدام المدرسة وسيلة لتحقيق تأثير ملموس ومحسوس في الثقافة الأم فإنه يجب أن يكون لديهم فكرة

واضحة عن العلاقة المتبادلة بين الشخصية والثقافة ، وهذا أكثر مما يتوفر لعلماء الانسان حتى الآن . وأكثر من ذلك فحينما تستقر نماذج الشخصية القومية الأسية نهائياً وهى عقبة غير عادية وربما مهمة مستحيلة فيتبقى بعد ذلك أن يقرر التربويون وغيرهم ما اذا كان من المرغوب فيه أم لا أن تتغير تلك النماذج . ولم يتفق التربويون في الوقت الحالى حول نماذج الشخصية المرغوبة والممكنة . فالتقدميون مثلاً يؤمنون بإمكان تطوير شخصية حراكية تتكيف مع الثقافة سريعة التغير بينما التربويون المحافظون يتمسكون بأن السرعة ذاتها والشمول المميز للتغير يجعل الشخصية المستقرة الثابتة لازمة في الوقت الحاضر .

ويتهم كلوكوهن المذهب التقدمى بأنه يحاول إعادة صياغة الشخصية القومية بدون تحول ثقافى عام . لذلك فان الطلبة اما أن يهجروا النظرة التقدمية للأشياء حالما يتركون المدرسة أو أن يصارعوا يائسين الثقافة بأكملها ، فقد يبدو التنافس على سبيل المثال خطأ في بعض الأحوال ، ويفضل عليه التعاون وقد يكون التنافس أمر مرغوباً فيه كما هو الحال في المجتمعات ذات الاقتصاد الحر .

ويتفق المفهوم التقليدى في دراسة الثقافة والشخصية مع ما يؤكد التربويون التقدميون في ناحية واحدة ألا وهى الاقتناع بأن التعليم الابتدائى وليس التعليم الثانوى هو أكثر الفترات حيوية في تأثيره على نمو الشخصية ، الا أن هناك اختلافاً في أغلب الأمور الأخرى فان المفهوم التقليدى لا يتفق مع التقدمى وبخاصة في افتراض الأخير أن الثقافة تنتج لتشكل شخصية الفرد لمواجهة احتياجاته بحيث تتاح أمام الطفل الفرصة لينمو وفقاً لاهتماماته الذاتية . ويتفق المفهوم التقليدى مع النظرة الطبيعية العملية والسلوكية في أن الطفل مرتبط ببيئته ، ولهذا فان أمامه فرصة ضئيلة لتوجيه ذاته . وقد يختلف المفهوم التقليدى في نظره النسبية في أن كل ثقافة تصنع شخصية متميزة لمواجهة احتياجاتها الخاصة مع المدرسة .

ويتفق المفهوم الحديث مع مفهوم التربويين لأنه يؤكد على تنوع شخصيات في ظل ثقافة واحدة . فنجد أنه يقلل من الارتباط بالقديم ، ويؤكد حرية الاختيار الشخصي ، ويؤكد دور العقل في النمو الشخصي .

المعلم والثقافة : هناك عدة اعتبارات هامة تبرر أهمية دراسة الثقافة بالنسبة للمشتغلين بالتربية ، أولها أن التربية هي عملية ثقافية في حد ذاتها . ومن ثم فإن دراسة الثقافة تمكن المربين من تخطيط العملية التربوية وتوجيهها على أساس سليم من الفهم الواضح لأبعادها الثقافية .

ثاني هذه الاعتبارات أن المعلم نفسه هو ناقل هذه الثقافة ومفسرها وشارحها لتلاميذه . وكيف يتسنى للمعلم أن يقوم بهذه الأدوار إذا لم يكن على علم بالأبعاد الثقافية التي تجعل من هذه الأدوار معنى ومغزى . أن دراسة الثقافة تساعد المعلم على تعميق فهمه لثقافته بلده ، كما تمكنه من القيام بدوره الثقافي بصورة علمية موضوعية في ضوء من الفهم لخصائصها ونظرياتها .

ثالث هذه الاعتبارات أن دراسة الثقافة تساعد المعلم على أن يكون معبراً عن الثقافة كل الثقافة بدلا من أن يكون معبراً عن جانب واحد من الثقافة بحكم انتمائه الى أصول اجتماعية معينة . فالمعلم وهو عادة من الطبقة الوسطى يستفيد من دراسته للثقافة ألا يكون معبراً فقط عن قيم هذه الطبقة ومثلها العليا وإنما يجب أن يكون معبراً عن ثقافة المجتمع كل المجتمع .

رابع هذه الاعتبارات أن دراسة الثقافة للمعلم تجعله يؤمن بحقيقة التغيير وأن الأشياء لا تثبت على حال ، ومن ثم يعمل على تأكيد هذا الاتجاه في عقول تلاميذه .

يضاف الى ذلك أن الثقافة تساعد المعلم على فهم وتفسير ألوان السلوك التي تصدر عن التلميذ وموثراتها الثقافية المختلفة ، كما تساعد

على فهم النظام الثقافي ككل في ارتباطه بدور المدرسة بل وبدوره الذى يقوم به داخل الفصل . وأخيراً فان دراسة الثقافة تساعد المعلم على التخلص من تعصبه ضد الثقافات الأخرى وتمجيد ثقافته القومية ورفعها فوق كل الثقافات ، كما تفرض على المعلم ألا يحمل المعلم تلاميذ على تقبل الأفكار تقبلاً أعمى دون مناقشة وانما يجب عليه أن يناقش معهم الأمور بموضوعية ، ويجب ألا يلزمهم برأى معين ، كما يجب أن ينمى فيهم الولاء للثقافة القومية في غير تعصب للثقافات الأخرى ، كما ينمى فيهم الانتماءات الصحيحة للإنسان العربى المسلم .. وأول هذه الانتماءات هى الانتماء الى الاسلام والعروبة معاً وثانيها الانتماء الى الانسانية جميعاً .. فنحن جميعاً نشترك فى الانسانية وهى تراث مشترك لنا جميعاً .

وبهذهنا أن نبحت فى السطور التالية ثلاث أنواع تتعلق بعلاقة المعلم بالثقافة والتربية فى المجتمع .

- أولاً : ما مدى اهتمام المجتمع باعداد المعلم وتأهيله مهنيًا ؟
ثانيًا : ما هو موقع المعلم فى هذه الثقافة ؟ أى ما هى منزلته ومكانته ؟
ثالثًا : ما هى السلطة التى تسمح له بها هذه الثقافة بالنسبة لتلاميذه ؟

أولاً - إعداد المعلم :

يعتبر اعداد معلمى المستقبل عملية بالغة الأهمية . فنجاح المعلم فى عمله يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الاعداد المهنى الذى تلقاه . ومهما تحدثنا عن تطوير العملية التربوية فان المعلم الجيد يمثل دائماً شرطاً رئيسياً فيها . أن أحسن المناهج الدراسية قد تموت فى يد معلم لا يقدر على تدريسها ، والمنهج الميت قد تعود اليه الحياة اذا ما وجد معلماً قديراً متفتحاً ، ومن هنا يمكن أن نتصور ببساطة أهمية إعداد المعلم إعداداً جيداً ، ويمثل اختيار الشخص المناسب منذ البداية حجر أساس فى اعداد المعلم الناجح . ويقوم هذا الاختيار على أسس متعددة منها ما تستخدمه

بعض الدول من عقد اختبارات شخصية لاختيار أصلح العناصر من بين المتقدمين لمعاهد وكليات أعداد المعلمين .

الصفات الشخصية : من الضروري توافر عناصر رئيسية في معلم المستقبل مثل سلامة السمع والنطق والبصر الى جانب عناصر شخصية أخرى هامة كالثبات الانفعالي والاتزان النفسى والميل الصادق نحو مهنة التدريس . ومن ثم فان السمات الشخصية يمكن أن تميز بين المعلمين ذوى القدرة العالية وغيرهم ذوى القدرة الضعيفة . فالمدرس الضعيف يتميز بقلّة المثابرة وشدة الحساسية والشعور بالخوف والتوتر والقلق الشخصى ، ويغلب عليه اليأس والحزن بسرعة. ويميل الى تثبيط النشاط الجماعى وإضعاف معنويات المجموعة .

ولما كانت طبيعة عمل المعلم تحتم عليه التعامل مع أنماط مختلفة من التلاميذ فان ذلك يقتضى أن يكون ذا شخصية متكاملة متعددة الجوانب . وهناك بعض الباحثين يقول بأن سمات شخصية المدرسين متنوعة ومتباينة وأنه من الخطأ الزعم بأنها متميزة لديهم عادة أكثر مما لدى غيرهم من أرباب المهن الأخرى . وهناك من يؤمن بأن هناك سمات شخصية يتميز بها المدرس الجيد عن غيره . وهناك مقاييس مستخدمة لقياس كفاءة المعلمين وان كان لا يوجد اتفاق بينها ، منها اختبار العوامل الشخصية الستة عشر Personality Factors 16 لعالم النفس الأمريكى المعروف كاتل Cattell . وهناك أيضا مقياس أعدّه معهد كمبريدج لقياس القدرة على التدريس مكون من خمس فئات أو مستويات للاداء تتراوح بين الممتاز والردى . وقد أكدت بعض الأبحاث أن الاختيار الأول وهو اختيار كاتل يعد مقياساً جيداً للتنبؤ بالنجاح في مهنة التدريس من حيث أن بعض السمات كيقظة الضمير ورجاحة العقل وضبط النفس ترتبط بالقدرة على التدريس .

يبدى أن نظم أعداد المعلمين في مصر والبلاد العربية مازالت تقتصر في

اختيارها لمعلم المستقبل على الشهادات الدراسية والمقابلات الشخصية
ويتمكّن في عملية الاختيار بالدرجة الأولى أعداد ونوعية المتقدمين والفرص
المتاحة لهم في المعاهد الأخرى .

أسس إعداد المعلم :

مهما اختلفت نظم إعداد المعلمين فإن عملية الإعداد نفسها يجب أن
تشمل ثلاثة جوانب رئيسية هي الإعداد الثقافي العام والإعداد الأكاديمي
الخاص والإعداد المهني وهو ما سنفصله في السطور التالية :

(أ) الإعداد الثقافي العام : وهو شرط أساسي لمهنة التدريس على
خلاف مهنة الطب أو الهندسة مثلا . فالثقافة العامة ضرورية لكل معلم
بحكم كونه مربيا . وكلما زادت المعلومات العامة للمعلم كلما كان أقدر
على نيل ثقة تلاميذه والتأثير فيهم ، ومن ناحية أخرى تساعد الثقافة العامة
المعلم على نفوج شخصيته واتساع أفقه وسعة إدراكه مما يخلصه من روح
التعصب لتخصصه الدقيق أو ميدان عمله الضيق . والثقافة العامة ضرورية
أيضا لنجاح المعلم في قيامه بالدور الاجتماعي المطاوب منه . فالمعلم قائد
وهو وجه في منطقته وتحتم عليه طبيعة العلاقات الاجتماعية المستمدة من
دوره المهني أن يكون على صلة بقطاع كبير من الناس سواء أكانوا آباء
تلاميذه أو أهالي منطقته . وتفرض عليه هذه العلاقات مواقف يتحتم
عليه فيها أن يكون له أساس عريض من الثقافة العامة إذا أراد أن
يواجه هذه المواقف بنجاح .

لكن ما هي مقومات الثقافة العامة اللازمة للمعلم ؟ الواقع أن إجابة
هذا السؤال محل اجتهد كبير . والأساس فيها بالطبع أن يلم المعلم بقدر
واسع من ميادين المعارف والمعلومات العامة . فإجادة اللغة القومية
ضرورية بالطبع لأنها أداة المعلم ووسيلته واجدته للغة أجنبية على الأقل

شرط أساسى لانفتاح عقله على العالم الخارجى واتصاله بصورة مباشرة ومستمرة بالجديد فى ميدان تخصصه • ويلزم المعلم أيضاً قدر من العلوم الانسانية كالتاريخ والاجتماع والاقتصاد والسياسة والأدب وقدر عام من العلوم الطبيعية والتكنولوجية وقدر من الفنون الجميلة على اختلاف أشكالها • وقد يبدو ذلك كثيراً أو مبالغاً فيه ولكن الواقع أن مطالب المهنة تزداد وتتسع باستمرار ومعلم اليوم ينبغى أن يكون دائرة معارف صغيرة متقلة •

(ب) الأساس الأكاديمى التخصصى : ويقصد به مادة تخصصه أو المادة التى يدرسها • فهلى جانب الثقافة العامة يلزم المعلم أن يكون على معرفة تخصصية بأحد فروع المعرفة وأن يكون متمكناً منه •

أن تعمق المعلم فى مادة تخصصه شرط ضرورى لنجاحه كمعلم ، ويجب أن يؤمن المعلم بقيمة مادته وأهميتها حتى يستطيع أن يؤثر فى تلاميذه ويحملهم على احترامه • أن الصغار يكرهون من الكبار شيئاً : جمود عقولهم وعدم اخلاصهم • ويكون المعلم غير مخلص إذا كان يدرس مادة لا يجيدها • أن فاقد الشيء لا يعطيه • ولن يستطيع المعلم أن يفهم التلميذ مادة هو نفسه لا يجيد فهمها ولا يقتنع بأهميتها أو يعتبرها أنها لا تستحق أن يتعب فى تدريسها • أن ما يخرج من القلب يصل الى القلب ولن يكون شرح المعلم صادراً عن القلب إذا لم يكن مؤمناً بما يقول متحمساً له • وهذا يقتضى من المعلم أن يكون متجديداً فى معلوماته باستمرار غير روتينى يجتر اليوم ما قاله بالأمس والا فقد الاحساس بقيمة كائنسان وبأهميته كمعلم •

ولكن اذا كانت الثقافة العامة ضرورية لكل المعلمين سواء كانوا بالمرحلة الابتدائية أو الثانوية وكذلك بالنسبة للثقافة المهنية كما سيرد • فهل للتخصص ضرورى بالنسبة لمعلم المرحلة الابتدائية ؟ •

والواقع أن الاجابة على هذا السؤال ليست بسيطة أو مباشرة لاختلاف وجهات النظر حولها . فمن قائل بأن الأساس في إعداد معلم المرحلة الابتدائية أن يكون عاما غير تخصصي وهو ما جرت عليه سياسة إعداد هذا النوع من المعلمين في كثير من الدول . والأساس الذي يستند اليه هذا الرأي هو أن تلميذ المرحلة الابتدائية لا يتطلب معلومات متخصصة . وهناك وجهة نظر أخرى تقول بأن معلم المرحلة الابتدائية يلزمه أيضا قدر من التخصص في ميدان من الميادين الى جانب الأساس الثقافي المريض . فتدريس بعض المواد في السنوات النهائية من المرحلة الابتدائية يتطلب قدراً من التخصص . وقد أخذت نظم تعليمية بهذا الاتجاه ووحدت نمط اعداد معلم المرحلة الابتدائية والثانوية . وهذا الاتجاه بدأ يأخذ به نظام المعلمين للمرحلة الأولى في مصر من حيث قيام الدراسة بدور المعلمين على أساس تقسيمها الى شعب خاصة كما سنرى .

(ج) الأساس المهني : وهو الذي يتعلق بالجانب المهني وما يميز المعلم كرجل له أصوله المهنية التي تتطلب التدريب والمران . وتشمل الثقافة المهنية للمعلم ناحيتين أساسيتين :

١ — إكساب معلم المستقبل أسرار مهنة التدريس وأصولها ، فلكل مهنة أسرارها التي لا يعرفها سوى أصحابها ، ولمهنة التدريس أيضا أسرارها . صحيح أن لكل مهنة مشاكلها المهنية الخاصة بها وفي مقدمتها مشكلة أولئك الذين يدخلون الى المهنة من الباب الخلفى دون سابق إعداد مهني . ولكن ذلك يصدق على المهن الأخرى ، وقد ترددت حديثه بالنسبة لمهنة التعليم . وعلى كل حال فإن الجانب المهني في اعداد المعلم يشتمل على الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمعلم وشخصيته ونموه وما يفرضه هذا النمو من واجبات تربوية على المعلم ويشتمل أيضاً على طرائق التدريس وأهداف العملية التربوية وطبيعتها ومغزاها بالنسبة للفرد والمجتمع وشروط التعليم الجيد وغيرها من الأمور التي تساعد المعلم على لاجتهته . ولذلك فدراسة علم النفس التعليمي والاجتماعي وسيكولوجية

النمو وأصول التربية وطرائق التدريس والتربية المقارنة كلها ضرورية ولازمة للاعداد الفنى والمهنى للمعلم .

نظم اعداد المعلمين :

مازالت الدول العربية بما فيها مصر تفرق بين إعداد معلم المرحلة الابتدائية ومعلم المرحلة الثانوية وهو ما يناقض الاتجاهات العالمية المعاصرة في النظم التعليمية المعاصرة . ففى كل من انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية يتقارب نظام إعداد معلمى المرحلة الابتدائية ومعلمى المرحلة الثانوية بدرجة كبيرة . فالمعهد الواحد يضم النوعين من المعلمين . وتتساوى مدة الدراسة وشروط الالتحاق والمواد الدراسية بل وتتوحد بعض هذه المواد ولا يكون الاختلاف الا فى بعض المواد المرتبطة بطبيعة كل مرحلة من حيث مميزات النمو الخاصة بها وطرق التدريس .

وفى الاتحاد السوفيتى نجد اتجاها مماثلا . اذ يمكن لمعلم المرحلة الابتدائية مواصلة الدراسة فى معاهد اعداد معلمى المرحلة الثانوية وبذلك تختفى تدريجيا الفروق القائمة فى إعدادهما وبالتالي تختفى معاهد إعداد معلمى المرحلة الابتدائية . ومع أن فرنسا تعد معلمى المرحلتين فى معاهد مختلفة وفق نظام خاص فانه يتاح لمعلمى التعليم الابتدائى الالتحاق بمعاهد اعداد معلمى التعليم الثانوى بشروط معينة وهو نظام معمول به فى مصر الا أنه مازال على نطاق ضيق ولا يحقق الغرض منه . ذلك أن معلم المرحلة الابتدائية الذى يواصل الدراسة فى معاهد إعداد معلمى التعليم الثانوى ينتقل الى المرحلة الثانوية بعد انتهائه من الدراسة وبذلك يحرم التعليم الابتدائى من أحسن عناصره باستمرار . ومع أننا ندرك تماما مبررات هذا الاجراء فانه ينبغى على السلطات التعليمية أن تبقى على هذه العناصر الصالحة فى التعليم الابتدائى وأن تعمل على تطعيمه بها باستمرار .

أما بالنسبة لأعداد معلّمي المرحلة المتوسطة والثانوية فقد أصبح من مسؤولية الجامعات وهو يشكّل نظامين هما النظام التتابعي والنظام التكاملي .

النظام التتابعي : يقوم على أساس انتظام الطالب أكاديمياً في كليات الآداب والعلوم لمدة أربع سنوات تنتهي بحصول الطالب على الدرجة الجامعية الأولى وهي الليسانس أو البكالوريوس ثم يتابع بعدها الإعداد المهني في كليات التربية لمدة عام دراسي يدرس فيه الطالب دراسة نظرية تربوية وعلمية ويحصل في النهاية على الدبلوم العام في التربية وهذا الدبلوم هو الذي يؤهله تربوياً للعمل بمهنة التدريس بالمرحلة الإعدادية والثانوية . وأهم ما يتميز به هذا النظام مساعدة المعلم على التعمق في دراسة مادة تخصصه وتأهيله على مستوى عالٍ لكن يعاب عليه من ناحية أخرى طول مدته وبالتالي زيادة نفقاته وتكاليفه إلى جانب اعتماد المعلم مدة سنة كاملة عن مادة تخصصه .

النظام التكاملي : وهو النظام الذي يقوم على أساس تكامل الإعداد الأكاديمي والمهني في كليات التربية ومدة الدراسة بها أربع سنوات بعد إتمام الدراسة الثانوية العامة . وهو النظام الذي تطور في مصر عن مدرسة المعلمين العليا التي ظل نظامها باقياً حتى سنة ١٩٥٥/٥٤ . ثم حلت محلها كليات المعلمين والمعلمات التي بدأ إنشاؤها سنة ١٩٥٢ خارج الجامعة ثم ضمت إليها عام ١٩٦٦/٦٥ وتمثل كلية البنات التي أنشئت سنة ١٩٥٤ والتابعة حالياً لجامعة عين شمس هذا النظام أيضاً بالنسبة لأقسامها التربوية كما كانت كلية دار العلوم بجامعة القاهرة تمثله أيضاً في عام ١٩٥٨ و ١٩٥٩ عندما كانت تدرس بها العلوم التربوية والنفسية والتمرين العملي على التدريس في المدارس .

وأهم ما يتميز به هذا النظام تزامن الإعداد المهني والأكاديمي وعدم اعتماد الطالب عن المساعدة العلمية ومن ناحية أخرى يساعد هذا النظام الطالب على الإعداد النفسي له لتقبل مهنة التدريس والاستعداد لها ،

وأخيراً فإن هذا النظام يعتبر أقل اقتصاداً في الجهد والتكاليف إذا ما قورن بالنظام التتابعى •

وفى الفترة الأخيرة اتخذت خطوات كبيرة نحو توحيد النظامين مع بقائهما منفصلين فى نوع واحد من الكليات تعرف حالياً باسم كليات التربية وسنقدم تقويماً لوضع هذه الكليات بعد قليل • هذا بالنسبة لمدرسى المواد الأكاديمية • أما بالنسبة لمدرسى التربية الرياضية والفنية فإن إعدادهم يتم فى معاهد نوعية تخضع لوزارة التعليم العالى ومدة الدراسة بها أربع سنوات •

أما إعداد معلمى التعليم الثانوى الفنى فمازال فى حاجة شديدة الى وضعه على أسس سليمة رشيدة تضمن جودة المعلم الذى يصلح لهذا النوع الحيوى من التعليم • وبصرف النظر عن المحاولات السابقة غير الموفقة فإن إعداد معلمى التعليم الثانوى الصناعى يتم حالياً فى كلية المعلمين الصناعية وهى مناظرة فى شروط القبول بها ومدة الدراسة لكليات المعلمين سابقا • وهناك اتجاه لفتح كليات مماثلة لكل من التعليم الثانوى والتجارى والزراعى •

ثانيا : منزلة المعلم ومكانته :

يتحتم على المجتمع الحديث كلما زاد التخصص فيه أن يستمر فى تحسين التربية للغالبية من أعضائه حتى يضمن مقدرتهم على أداء الأور التى ينتظرها منهم •

ويحتاج الجمهور الذى حصل على تربية أفضل الى معلمين مدربين أفضل تدريب أى أنهم أكثر تخصصاً • وكلما زاد نمو التدريس تخصصاً وأهمية بالنسبة للمجتمع صار أقرب لاعتباره مهنة •• أذ يتحتم على المدرسين حالياً أن يكونوا أكثر معرفة وأكثر وعياً بمسئوليتهم تجاه

المجتمع • إلا أن هناك اتفاقاً عاماً على أن المعلم عندنا في القرن العشرين لم يعترف به كاملاً كصاحب مهنة ، فما هو السبب ؟

يلزم أن تسيطر المهنة في المكان الأول لا على تعريب أعضائها فحسب ولكن على سلوكهم أيضاً • إلا أن المدرسين لا يشترط تأهيلهم فهناك من المعلمين غير المؤهلين تربوياً من يدخل الى مهنة التعليم من الباب الخلفى دون أن يعد سلفاً لها • وهناك نقطة أخرى هي أنه يتحتم على الفرد المهنى أن يكون قادراً على اتخاذ قرارات هامة • إلا أن المدرس لا يريد كثيراً عن كونه « ترساً » في عجلة التربية الجماهيرية • ولا تسمح التربية الجماهيرية بما تسمح به المشروعات التجارية الكبرى التى تتطلب من المديرين ممارسة المبادأة بينما لا يسمح للمدرس سوى بمجال ضيق للإبداء برأيه الخاص ، هذا على الرغم من أن المعلم له رأيه الخاص مع تلاميذه في داخل الفصل •

ويجسد من استقلال المدرس الزيادة الكبيرة في عدد المتخصصين التربويين والمستشارين والمشرفين والاختصاصيين • وإن كان هؤلاء الاختصاصيون ضروريين إلا أنهم يقللون من عدد الأمور التى يمكن أن يديرها المدرس • ومن ناحية أخرى لا مجال لكثير من الشك في أن عمل المدرسين مما كثرق يمكنهم من أن يتابعوا واجباتهم المصينة دون تدخل مما يتسبب في اضمحلال عمل كل منهم كما هو الحال غالباً حالياً •

وأخيراً بينما يتمتع صاحب المهنة بتقدير اجتماعى كبير فإن هذا لا ينطبق على المدرس باستثناء أستاذ الجامعة ، ويشعر رجل الشارع الذى قد لا يحلم بمناقشة طبية في مسائل المعرفة المهنية والكفاءة بحرية تامة في انتقاد قرارات المدرسين •

ومن الطبيعى أن يود التربويون الارتقاء بمركزهم المهنى ، ومن هذه الطرق أن يكون للمدرسين نصيب كبير في اختيار زملائهم • ومن الطرق الأخرى تحسين نوعية المدرسين ، ولكن هذا الاقتراح يقابله

اعتراض بأن ذلك سيؤدي الى تقليل عدد المؤهلين المصرح لهم بالعمل كمدرسين بينما يترادى عدد التلاميذ وتطول فترة التعليم • لكن يبدو أنه حتى هذه الخطوات العملية يحتمل أن يتعذر الوصول بها الى الغاية التي رسمها أبطالها ، وبالتأكيد لن تصبح التربية بنفس المعنى يعتبر به القانون والطب مهنة حتى يتعلم الجمهور احترام المعرفة بنفس القدر • • أليست تلك المعرفة أهم نصيب المدرس في المهنة ؟

والواقع أن هناك عوامل تسهم في تحديد مكانة المعلم المهنية من أهمها :

١ — الأهمية النسبية للمادة التي يدرسها ، فمعلم العلوم أو الرياضيات أو اللغات مثلاً قد تفوق مكانته في نظر الناس مكانة معلم الرسم أو الأشغال أو التربية الرياضية •

٢ — الطبقة الاجتماعية للتلاميذ الذين يعلمهم •

٣ — عمر التلاميذ الذين يتعامل معهم ، فكلما كبر سنهم كلما زادت مكانته •

٤ — الأصل الاجتماعي للمعلم نفسه ، فمكانة المعلم لا تتوقف على صفاته الشخصية ومسئوليته فحسب وإنما أيضاً على صلته الاجتماعية ومستواه العائلي • ونجد هذا بوضوح في النظم الاجتماعية الطبقية •

٥ — الجنس أيضاً له دور في تحديد المكانة المهنية للمعلم • فنظراً لما جرت عليه التقاليد في المجتمعات المختلفة من عدم تساوى مكانة المرأة مع الرجل ووضعها في مكانة أقل نجد أن الوضع المهني للتعليم يتحدد بمدى غلبة الجنس • وقد يفسر هذا الى جانب العوامل الأخرى انخفاض المكانة المهنية لمعلم المرحلة الأولى حيث نجد نسبة كثيرة من الاناث • ولنأخذ مثلاً آخر على سبيل المناظرة من التعليم في اليابان حيث نجد أن « الذكور » عامل هام للاستغلال بمهنة التدريس ، وللمعلم هناك مكانة محترمة مرموقة •

ويحصل المدرس على بعض المكانة من جانب التلاميذ بسبب الاتجاهات التي يحضرون بها إلى المدرسة • فالأطفال الصغار في روضة الأطفال وفي الصفوف الأولى ينظرون إلى معلمهم على أنه بديل للوالدين وله كل القوة والسلطة التي يتمتعان بها • وهذه القوة التي يستعدها المدرس من الدور البديل للوالد تأخذ في التناقص بسرعة بوصول الطفل إلى السنوات الابتدائية مما قد يعكس تناقص هيبة الوالد عند الطفل وذلك بسبب استمراره في النمو والتفتح • والمدرس في بعض الثقافات ، يكتسب مكانة من مصادر أخرى • ففي فرنسا مثلاً ينظر إلى المدرس على أنه من أكثر المواطنين هيبة في أى مجتمع صغير فالأطفال • يحضرون إلى المدرسة وهم موقنون بأن المدرس شخص ذو نفوذ كبير • والواقع أن الحاجة ماسة لأجراء مزيد من الدراسات الخاصة بمكانة المعلم وكيف تتنوع من مجتمع لآخر •

فالمدرس في بعض البلدان يكون مبعلاً تاماً وهو في قليل من البلدان ينال قسماً أقل من الاحترام • لقد عمل معهد أو مؤسسة « جالوب » في أمريكا استفتاء سنوياً عما يعتقد الشعب عن التعليم وأظهرت نتائج هذا الاستفتاء ما يعتقد الشعب عن التعليم • وأظهرت نتائج هذا الاستفتاء أن المدارس لها مكانتها العالية وأن جمهور الناس يعتقدون أن المدرسين يؤدون عملاً عظيماً • ولكن عندما سئل جمهور الناس أن يذكروا مهناً أخرى لأصحابها نفس المكانة التي لدى المدرسين لم يذكروا مهناً مثل محامين والأطباء وإنما ذكروا حرفاً مثل الكهربائي والسباك وأعمال الخدمات الأخرى مثل الشرطي ورجل الأطفاء • وهذا يعنى أن العامة يعتقدون أن المدرسين يقومون بعمل طيب ولكن مستوى عملهم من ناحية المكانة ليس عالياً جداً • وهذا الموقف يتعارض مع الموقف التي في الدول الأخرى التي يكون فيها للمدرس مكانة عالية •

(م ١٦ — أصول التربية)

ثالثاً : سلطة المعلم ودوره :

لقد انقسمت أدوار المدرس انقساماً حاداً في نهاية القرن • كان من المنتظر من المدرس أن يدرّب الفكر ويعلم اللياقة • لقد كان له امتياز تطوير اهتمام شخصي في تلاميذه ولكن بطريق غير رسمي ، وتوسعت وظيفة المدرس تدريجياً حتى أنه اليوم يعلم على الأغلب خبرات تلاميذه العاطفية والفكرية كذلك • ويهتم على سبيل المثال باختيارهم للأصدقاء وأنشطتهم بعد خروجهم من المدرسة وتكيفهم الاجتماعي والنفسى ، وفي ذات الوقت قد قلت المسافة الاجتماعية بين المدرس والتلاميذ ، ولم يعد المدرس الحديث يوحى بالرهبة والاحترام مثلما كان الحال مع سابقه ، ولكنه أصبح أكثر مرونة وأكثر تفهماً وأكثر اهتماماً رسمياً بطلبته الذين يتمتعون بدورهم بمزيد من حرية الحديث وممارسة مزيد من المبادرة • ولقد سلم من ناحية كثيرة من نفوذه الى مجموعة الرفاق والثير من مسؤولياته الى مختلف الاختصاصيين التربويين ، ولم تعد الأخطاء التي يستهدف لها هذه العزلة عن تلاميذه والافتقار للعاطف وإنما الاتجاه الى تقدير الرفقة والود على حساب التعاليم وموازنة الفوضى والاضطراب مع ديمقراطية حجرة الدراسة •

وقد اعتبر المدرس تقليدياً كمحافظ على التراث الثقافي •• وكان واجبه هو توصيل أية عناصر في الخبرة الثقافية مما يبدو اهتماماً بصحت يجب الحفاظ عليه • الا أن التربية التقدمية تتحدى هذا الرأي •• فبالنسبة للمذهب التقدمي واجب المدرس جزئياً محافظ وجزئياً محرك ومجدد للتقاليد الثقافية بمعاونة الشباب على التفكير البناء حول مشاكل العالم المعاصر •

ويؤمن المدرس التقدمي بأن التلميذ لو كان لديه مشكلة يريد حلها وذات اهتمام أصيل لديه فإنه يعمل الى مزيد من التعاون مع مدرسه وزملاء الفصل ، ويتحتم على المدرس حينئذ أن يكون مرشداً يساعد التلميذ على حل المشكلات يواجهها وارشاده الى كيفية اكتساب المعرفة

والمهارات كى يقوم بذلك • ومن الناحية المالية نجده يضع حل معرفته وخبرته تحت تصرف التلميذ حتى يستطيع الآخر أن يجد ما يحتاجه من عناصر لم يكن ليدركها أو يكتسبها الا بعمل شاق •

ويخطط المدرس لتلاميذه ومعهم ما يدرسون بدلا من أن يقول لهم ما يجب أن يدرسوه • ولكى يقوم بذلك فإنه يخلق فصلا دراسيا غير رسمى يعبر فيه التلاميذ عن ذواتهم بحرية وفى ظروف ملائمة ، وينتقدونه فى الواقع • • ويعتبر هذا للتدريس من وجهة النظر التقدمية أكثر طلباً وأثر فائدة عن ذلك النمط من التدريس الذى يعد مسبقاً ما يدرسه التلميذ دون معرفة رأيه فى ذلك •

يقول كاونتس Counts وهو من المربين الأمريكيين المعروفين فى كتابه الذى يحمل عنواناً تساؤلياً مثيراً : « هل تجرؤ المدرسة على بناء نظام اجتماعى جديد ؟ » :

Dare the School Build a New Social System ?

« • • ان يقينى الذى لا يتزعزع هو أن المعلمين يجب أن يصلوا الى مركز القوة التى تمكنهم من تحقيق انتصاراتهم • وبمقدار ما يتاح لهم من صياغة المناهج وطرائق التدريس فى المدرسة يستطيعون أن يؤثروا تأثيراً ايجابياً على تشكيل الاتجاهات الاجتماعية والمثل العليا وأنماط السلوك لدى الجيل القادم • فعل المعلمين مسئولية اجتماعية كبرى فى كل هذه الجوانب دون تحيز لطبقة معينة أو اهتمام وقتى طارىء • ولهذا يحتلون مكاناً فريداً فى المجتمع • • وهكذا تحقق مهنة التعليم قوتها وفعليتها فى خدمة مصالح الجموع الكبيرة من الناس •

ونحن اذا ما نظرنا الى السلطة على أنها القوة أو النفوذ الذى يخول بحكم القانون أو يمارس بصفة عملية فائناً نجد أن سلطة المعلم هى واقع حقيقى • فمما لا جدال فيه أن المعلمين كأفراد أو كأعضاء فى مهنة التدريس يمارسون تأثيراً معيناً على التعليم فى معاملاتهم اليومية مع

التلاميذ والآباء • صحيح أن وزارة التربية تضع المناهج وتقرر الكتب الدراسية لكل مدارسها وإن على كل مدرس أن يتبع وينفذ تعليمات الوزارة وإرشاداتها • وصحيح أيضاً أن الوزارة بجهاز تفتيشها أو توجيهها افنى تستطيع أن تأكد من اتباع المدرسين لهذه التعليمات والإرشادات • ولكن المدرس على الرغم من ذلك له تصرفاته وقراراته الخاصة به • فهو وحده فى الفصل مع ثلاثين أو أربعين تلميذاً لم يكتمل نضجهم بعد • وكل ما يحدث داخل الفصل يتوقف عليه ، أعنى المعلم ، فهو الذى ينجح التلميذ أو يرسبه ، وهو الذى يكافئه أو يعاقبه ، وهو الذى يشجعه أو يتجاهله ، وهو الذى يستطيع أن يكون واضحاً مفهوماً أو ملغزاً محيراً • وبمعنى آخر هو صاحب سلطة فعلية • بل أن الجو العام داخل الفصل يتوقف عليه وهو الذى يحدده • فإذا استطاع أن يحافظ على النظام بسهولة وبمزاج طيب وتفاهم متبادل سارت عملية التعليم فى طريقها الصحيح وأدت نتائجها المرغوبة • والعكس إذا كان لاذع اللسان حاد المزاج • وليس فى إمكان التلاميذ أن يعملوا شيئاً بهذا الخصوص فالمعلم هو الذى يلون الجو العام داخل الفصل •

وتأتى سلطة المعلم أيضاً من المعرفة والمعلومات التى يجيدها • فهو بالطبع يعرف الكثير عن تلاميذه وعن مادته الدراسية التى يعلمها وعن طرق التعليم وعن المجتمع بل ويعرف عن حياة تلاميذه معلومات أكثر مما يعرفون عنه •

وتقويم المدرس لتلاميذه قد يكون غير عادل أو متحيزاً أو متأثراً بعوامل أخرى غير دراسية أو تحصيلية • وقد يختلف التلاميذ والآباء مع تقويمه وقد يرفضون مفاهيمه عن السلوك الجيد والسلوك السيئ وقد يختلفون فى أمور أخرى كثيرة ولكن المدرس هو الذى يضع درجة التلميذ وهو الذى يكتبها ويسجلها •

إن للمدرس أدواراً متعددة يلعبها فى الفصل ، وفى كل واحد من هذه الأدوار تجلّى المعلم حالة القوة والسلطة •

ان ماكيلاند Mclelland ذكر عام ١٩٧٥ أن التدريس مهنة موجهة القوة وأن وظيفة المعلم في الفصل ربما تبقى ببعض احتياجات القوة ، وخاصة بالنسبة للمعلمين الذكور .

والمدرس بالتأكيد هو الذى يستخدم القوة بمهارة ويمكنه ممارسة هذه القوة بأساليب مستبدة أو لطيفة .

والاستبداد الزائد نادراً ما يكون بالفصول حيث يخبر المدرسون التلاميذ ما يفعلون ثم يحاول التلاميذ ذلك وينفذون الأوامر بالضبط بقدر امكانهم .

وهذا لا يعنى أن المدرسين في فصل بدون قيود لا يمارسون القوة أيضاً لأن الأمر بالنسبة لمثل هؤلاء المدرسين أنهم يمارسون القوة ولكن بطريقة أكثر ذكاء ولطفاً .

وقد يكون مدرس الفصل الذى لا يفرض قيوداً ذا تأثير هائل على ما يفعله التلاميذ وعلى الكيفية التى يتفاعل بها معهم أو التى يتفاعلون بها مع بعضهم البعض .

ولقد كشفت دراسات ماكيلاند أيضاً عن اختلافات هامة في الطريقة التى بها يمارس كل من المدرسين والمدرسات القوة . فالمدرسون يمارسون القوة من خلال تأكيد ذاتهم عقلياً . أما بالنسبة للمدرسات فانهم يمارسون القوة بطريقة تتسم بأساليب أكثر رقة ، ويؤثرون على الآخرين بالحويل التى يمارسها حسبما يتطلبها كل موقف من المواقف .

وبناء على ذلك ، فالمرأة قد يتأتى لها ممارسة القوة بكونها جذابة أو مؤثرة أو بطريقة تتسم بالفراصة ، ولكن المدرس أكثر ميلاً لمحاولة الامساك بزمام الموقف والتحكم فيه .

فهذه الاختلافات في حاجة الى دراستها في اطار العمل داخل الفصل ومن خلال الهيكل الادارى أيضاً للمدارس .

والاختلافات بين المدرسين والمدرسات في هذا الشأن ربما تكون نتيجة لتاريخ طويل للجنس البشرى الذى يرجع الى العصور البدائية .
والتغيرات التى تحدث فى الطريقة التى بها يمارس المدرسون والمدرسات القوة ربما تكون فعلا على حافة التغيير فان المناهج والبرامج الخاصة بالمدرسات متاحة الآن لجمهور أكثر حزما .

وان كيفية تأثير مثل هذه البرامج فى سلوك المدرسين فى الفصل تكشف أن احتياجات التدريب هذه يجب دراستها .

وان حزم المدرس فى الفصل يبدو من الصعب أن يكون بالشئ المستحب وحقيقة فان دور القوة التقليدى للمرأة التى تمارس به هذه القوة من خلال وسائلها الخاصة يبدو أنه الدور الأمثل فى التمايق فى الأنواع المختلفة من الفصول وخاصة تلك الفصول التى لا تتمسك بالرسميات .

والدور الحازم للمدرس الذى يعد نموذجا يجب أن يكون ملائما للعمل داخل الفصل التقليدى حيث يعتبر المدرس قائدا حازما وبمعنى آخر :

« ان الدور الرئيسى للمدرس بصفته المؤهلة هو الدور التنفيذى فالمدرس ممثل النظام القائم وعليه أن يكون مستعدا دائما لفرض الانسجام والنظام . أن المدرس يمثل النظام القائم للعمل وهو لهذا يعيد الفصل اذا حاول الشروع الى دائرة العمل الروتينى المجهد فى كسب المهارات والمعلومات . ان المعلم هو ممثل السلطة وهو لهذا فى موقف صاحب السلطة » .

ان من أهم التساؤلات الرئيسية حول الدور الذى يلعبه المعلم يتعلق بطبيعة هذا الدور . هل هو دور المحافظ على تقاليد المجتمع ؟ أو الوسيط

بين جيل وآخر ؟ أو هو العنصر الفعال في أحداث التغيير الاجتماعي ؟ وعلى كل حال يمكن القول بأن التقاليد المتبعة في معظم المجتمعات تضي عليه أول هذه الأدوار وهو المحافظة على تقاليد المجتمع .

وأذا كان هدف التربية والتعليم كما تحدده المادة الأولى من ميثاق الوحدة الثقافية العربية هو « تنشئة جيل عربى واع مستنير مؤمن بالله مخلص للوطن العربى ، يثق بنفسه وبأتمه ويدرك رسالته القومية الانسانية ويتمسك بمبادئ الحق والخير والجمال ويستهدف المثل العليا الانسانية في السلوك الفردى والجماعى » فان دور المعلم يتمثل في الالتزام الاخلاقى والمهنى بالعمل على تحقيق هذا الهدف .

متناقضات دور المعلم :

ان وضع المدرس في نطاق النظام التعليمى وكذلك في نطاق التركيب الاجتماعى يتحدد بالضغوط المتضاربة للمطالب التى يتطلبها غيره منه ويتطلبها هو نفسه ، ومن هنا يمكننا أن نتوقع أن ما يعرف بالصورة المهنية التى يرى المعلم نفسه عليها هى أبعد ما تكون عن التوحد . حقيقى أن التناقض بين النشاط المهنى وبين البيئة الخارجية ووقت الفراغ يمكن أن يحدث في أى مهنة ولكن بالنسبة للمدرسين بصفة خاصة يكون هذا التناقض حاداً ومشحوناً بالتوتر لأنه يعكس تعارض عاملين : عالم الناشئة من التلاميذ الذى ينتمى اليه المدرس وعالم الكبار الخارجى بجوانبه الاجتماعية التى يحياها المدرس . ولا توجد بحوث ميدانية على المجتمع المصرى لإلقاء الضوء على متناقضات دور المعلم في مجتمعنا ..

ولكن ربما كان من المفيد أن نهتدى هنا ببعض الدراسات التى عملت في الخارج ونعنى بها الدراسات التى قام بها « جيتزل » Getzel و « جوبا » Guba عن متناقضات دور المعلم ، وعلى الرغم من أن هذه الدراسات عملت على المجتمع الأمريكى ومن ثم يصعب تعميمها إلا أنها

مفيدة في استخدامها أساساً للمقارنة • وعلى كل حال فقد كشفت هذه الدراسة عن ثلاثة ميادين رئيسية يتناقص فيها دور المعلم • أول هذه الميادين يتعلق بالدور الاجتماعي الاقتصادي للمعلم حيث يتوقع من المعلم مستوى من الحياة والمعيشة لا توفره له إمكانياته المادية • وثانيها يتعلق بدور المعلم كمواطن وفيه يواجه المعلم قيوداً مفروضة على سلوكه العام والخاص وقد تمتد هذه القيود لتشمل التدخين وشرب الخمر والرقص والملبس والانتظام في حضور الكنيسة والنشاط الديني • وثالثها يتعلق بالدور المهني واجادته لفنه وميدان تخصصه وفيه قد يواجه المعلم قيوداً على حريته الأكاديمية أو معارضة لأحكامه المهنية من جانب بعض الفئات الاجتماعية •

وإذا جاز لنا أن نتخذ هذه الميادين الثلاثة أساساً للمقارنة نجد أن وضع المدرس في بلدنا بصفة عامة لا يختلف عن نظيره من حيث توقع المجتمع مستوى معيشة للمعلم لا يتسنى له بصب إمكانياته المادية • أما من حيث دور المواطن فالمدارسون كمواطنين يتمتعون بحرياتهم العامة والخاصة بنفس الدرجة التي تتمتع بها أي فئة أخرى في المجتمع • وليست هناك قيود خاصة على المدرسين في سلوكهم العام أو الخاص إلا ما يتعلق بقواعد وأصول الآداب العامة التي يجب على كل فرد في المجتمع أن يراعيها • وبالنسبة لدورهم المهني نجد على ما يبدو أن المدرسين لا يلقون معارضة خاصة لحريتهم الأكاديمية من فئة اجتماعية معينة • وربما يحدث ذلك من جانب بعض النظار أو المفتشين عندما يطولون أن يفرضوا على المعلم رأياً معيناً قد لا يوافق عليه أو يرفضون له رأياً يكون مقتماً بجدارته الفنية •

المعلم والنظام :

إذا نظرنا إلى مشكلة النظام المدرسي نجد أن المدرس قد تمكن من مزيد من السيطرة على التلاميذ لأن التربية أصبحت بشكل متزايد مفتاحاً

لأحسن الوظائف والنفوذ الاجتماعى • الا أن هذه السيطرة لا تطل مطل السلطة التى فقدتها ، ان من ينسبون اليه السيطرة هم الذين يرون فيه مضراً للمعرفة والمهارات التى يرغبون فى اكتسابها ، ويضطر المدرس — محافظة على النظام — أن يتعامل مع تلاميذه الى حد يمكن أن يبعده عن الموقف التسلطى أو الاستعبادى •

ويشجع المدرسون المحدثون عادة تلاميذهم على اطلاق دوافعهم بدلا من كبتها لأنهم يتعاملون معهم على أساس من الحرية والتسامح ، الا أن ذلك قد يوقع المدرس فى حيرة اذ كيف يساعد الطفل على اطلاق دوافعه ، وفى نفس الوقت يفرض عليه شيئا ما • وكيف ينقل التراث اذ لم يهتم به تلاميذه تماما بحيث يتقبلوه ؟

وتسمح وجهة النظر المحافظة أن يقع الأطفال تحت سيطرة مدرسيهم الذين يحترمونهم فاذا توقف المدرس عن القيادة أصبح الفصل مضطرباً وأختل النظام • واذا أصبح من ناحية أخرى أوتوقراطياً فان التلاميذ يتضايقون ويشعرون بالاحباط • ويجب أن يتأكد المدرس أن الضوابط المطبقة على تلاميذه عادلة والا فان يقلبوا ولن يتحقق النظام الذاتى • ويأبى لو استطاع الأطفال أن يضبطوا أنفسهم فانهم فى حاجة الى قيود تمكنهم من احترامها كما أنهم فى حاجة الى مدرسين يترسمون خطاهم •

ان احدى طرق تحقيق نفوذ وسلطة المدرس هى جذب مزيد من الناس للعمل فى المهنة وتقليل ساعات العمل حتى يمكن أن يقضى الناس ساعات أطول فى منازلهم • وسيؤدى ذلك حتما الى بحث سلطة الرجال ليس فقط فى المدرسة ولكن فى الأسرة أيضاً •

وقد كان العقاب معروفاً فى الممارسات التربوية منذ العصور القديمة كوسيلة لحفظ النظام وجعل التلميذ على التعلم • الا أن الثواب كان ينظر اليه أيضاً على أنه وسيلة أفضل •• ودعا كثير من المربين على مختلف العصور على تفضيل استخدام أسلوب الثواب على أسلوب العقاب • وقد

أكدت التجارب التى أجراها علماء النفس على أثر الثواب والعقاب هذه النتيجة • اذ وجدوا أن كلا النوعين يؤدى الى التعلم الا أن الثواب أبقى أثراً في حين أن أثر العقاب مرهون بوجود العقاب • • وهذا يعنى أن الطفل اذا أمن أنه لن يعاقب فانه يعود الى سلوكه القديم ، أى أن العقاب لا يحل المشكلة وانما يمنع من ظهورها بطريقة مؤقتة • •

والواقع أن العقاب كوسيلة للتأديب والتعذيب شرعته الأديان والقوانين المدنية والاسلام شرع العقاب لما فيه من صلاح حياة الناس واستقرار أمورهم « ولكم في القصاص حياة » • • وبالنسبة للتربية الاسلامية للصبيان والناشئة فانه يجوز استخدام العقاب لكن بالشروط التى وضعت لها • وبناء على ما يذهب اليه الربون المسلمون أن التأديب يجوز اذا كان بهدف منفعة الصبيان وليس بسبب غضب المؤدب • ولا يجوز أن يزيد المؤدب في ضربه على ثلاث درر تمشياً مع قول النبى صلى الله عليه وسلم : « أدب الصبى ثلاث درر فما زاد عليها قوصص يوم القيامة • • » ، ومع أن هذا الحديث واضح بالنسبة لعدد الضربات التى يوقعها المؤدب على تلميذه الا أن بعض علماء المسلمين يزيّدونها الى عشر تباعاً لما جاء عن النبى صلى الله عليه وسلم : « لا يضرب أحدكم أكثر من عشرة أسواط الا في حد » • • ويبدو أن الحديث الأول أقرب الى مقصدنا لأنه يتعلق بتأديب الصبيان صراحة •

واشترط الربون المسلمون أن يكون العقاب على قدر الذنب دون اسراف • وقد طالبوا المعلم بأن يكون رقيقاً بتلاميذه عادلاً معهم لأنه ينزل منهم منزلة الوالد • ويجب ألا يبادر المعلم الى العقاب عندما يخطئ الطفل وانما يجب أن ينبهه مرة بعد أخرى • ويكون العقاب هو الأسلوب الذى يلجأ اليه المعلم في نهاية المطاف • وقد نهى الربون المسلمون المعلم عن استخدام العقاب وهو في حالة الغضب حتى لا يكون ضرب أولاد المسلمين لراحة نفسه • وعندما يلجأ المعلم الى الضرب يجب أن يكون الضرب من واحدة الى ثلاث كما أشرنا ويستأنز ولي الأمر فيما زاد

عن ذلك ، وأن يقوم المعلم بالضرب بنفسه ولا يتركه لأحد التلاميذ .
وأن يكون الضرب في أماكن غير حساسة من الجسم كالرجلين أو اليدين
مثلا ويتجنب الضرب على الوجه والرأس والأماكن الحساسة من
الجسم وأن تكون آلة الضرب هينة لينة كالدفلة أو الفلقة أو عصا رفيعة
رطبة . ويتشدد علماء التربية الإسلامية في جزاء المعلم إذا خالف أصول
عقاب تلاميذه .. فذهب ابن سحنون الى أن المعلم إذا عاقب تلميذا
لا يجوز له تأديبه فإخطأ وفقاً عينه أو أصابه فقتله ، فإن على المعلم الكفارة
في القتل ودفع الدية للتصويض إذا جاوز حد التأديب الى القسوة . وإذا
لم يجاوز المعلم الحد فلا دية عليه . وإذا ضرب المعلم الصبي بشيء غير
مسموح به فقتله فعلى المعلم القصاص .. وهكذا نجد أن التربية الإسلامية
تضع شروطاً مقيدة ومنظمة لاستخدام العقاب .. وأولى بالمعلم أن يستخدم
أسلوب الترغيب بدلا من الترهيب .. ويجب أن ينظر المعلم الى مشكلات
النظام في الفصل على أنها قد تعنى أن درسه وطريقته وأسلوبه لا يبعث
اثارة اهتمام التلاميذ بالتعلم . وقد دعا كثير من المفكرين التربويين المعلمين
الى أن يجتهدوا دائما في أن يكون دروسهم مشوقة ومثيرة للرجبة والفضول
الى التعلم عند التلاميذ . وعندها ستختفى كثير من مشكلات النظام في
الفصل . كما يجب على المعلم أن يدرس دائما الأسباب التي تؤدي الى
ظهور أى مشكلة من مشكلات النظام كعدم الانتباه مثلا في أثناء الدرس
أو الغش في الامتحانات أو الشغب أو الكذب أو السرقة وغيرها ..

حفظ النظام :

عندما يلتقى المعلم في الفصل مع تلاميذ جدد في الفصل لأول مرة
تكون مسألة حفظ النظام أهم ما يشغل باله . هل سيقبلون سلطته وقيادته ؟
هل سيستطيع أن يحلهم على العمل بنشاط ؟

إن كثيرا من المعلمين يقلقهم ذلك في البداية وكثيرا من المعلمين ذوي

الخبرة يعتبرون أن الدروس الأولى للمعلم مع تلاميذ جدد تكون حاسمة في تحديد علاقته بهم •

إن تحقيق النظام في أى مجموعة يتضمن تقبل الأعضاء لأهداف معينة مشتركة يتعاونون على تحقيقها من خلال حفظ النظام • وهذا ينطبق على التدريس بالطبع لكن يحتاج المعلم بالإضافة الى ذلك أن يعمل على ارساء قواعد السلوك في الفصل التي تحدد ما هو مقبول أو غير مقبول • وليكون لدى المعلم سلفاً فكرة عما يريده وما يتوقعه من التلاميذ من ناحية النظام أو الانضباط أو العمل في الفصل • ويكون لدى التلاميذ أيضاً معايير خاصة بهم اكتسبوها من مصادر مختلفة كالمنزل أو الأصدقاء أو المعلمين أو من المدرسة بصفة عامة • إذا كانت مجموعة التلاميذ في الفصل الدراسي قد تعايشت معاً فترة من الزمن فإن بعض هذه المعايير تكون قد استقرت بينهم بالفعل كما تكون معايير السلوك قد استقرت بينهم أيضاً ففي أحد الفصول على سبيل المثال قد يكون من النمط السلوكي السائد بينهم الرغبة والحرص على توجيه الأسئلة وفي فصل آخر قد يكون العكس تماماً وتكون السلبية وعدم الاستجابة هي النمط السائد بينهم ومثل هذه الأنماط السلوكية للتلاميذ في الفصل إذا ما تكونت تميل الى الاستمرار لما يترتب عليها من تحقيق الثبات والامتران بين المجموعة فكل تلميذ لديه توقع عن سلوك الآخرين وتوقع الآخرين لسلوكه ومن ثم فعليه أن يكيف سلوكه تبعاً لذلك وقد تعمل المجموعة على فرض معاييرها بالقوة إذا خلفها أحد أعضائها ومن مصلحة المعلم أن يعرف هذه المعايير حتى يعمل على الاستفادة منها • فإذا علم المعلم مثلاً أن التلاميذ يجلسون في الفصل كيفما أرادوا يكون من العبث إذن أن يصر على أن يجلس كل تلميذ في المكان الذي يحدده هو له • وإذا استطاع المعلم أن يوازن بين ما يجب أن يعمل وبين ما يتوقعه فإنه سيتفادى خلق المشكلات أو تعقيد الأمر في حين أن الأمر نفسه تافه أو لا يستحق الوقوف عنده وفي نفس الوقت يعرف أين يجب أن يقف بثبات وأن يصر على رأيه •

وعندما يتولى المعلم أمر فصل جديد فإن التلاميذ يعرفون عن يقين أن له سلطة عليهم بحكم دوره وأنه بدون شك سيستخدم هذه السلطة بفهم لكتهم لا يعرفون على وجه التحديد حدود هذه السلطة ولا كيف ولا متى سيستخدمها ومن ثم يبدأ التلاميذ في اكتشاف الموقف بالتحرك بحرص لاختيار هذه الحدود محاولين استيضاح الأمور التي يتقبلها المعلم واكتشاف الأمور التي تساعد على التنبؤ بسلوك المعلم . وهكذا بالتدريج يستطيع التلاميذ أن يتوسعوا في فهمهم وتوقعهم لسلوك المعلم فان يصلوا من خلال ذلك الى معرفة الفجوات التي قد ينفذون منها لتحقيق مآربهم .

يقول أرجايل Argyie : لم يعد السلوك الاجتماعي في الفصل وفي غيره سراً كما كان الحال منذ عشر سنوات مضت . اننا نعرف أن العلاقات الشخصية المتبادلة تتكون من خلال الاشارات غير اللفظية كحركات انعين وتعبيرات الوجه وحركة الجسم والاشارات والمجاورة والتهوي ونغمات الصوت .

ويستخدم المعلمون عادة حركات العين والاشارات ونغمات الصوت لضبط الفصل وحفظ النظام فيه . ويمكن أن تمثل لذلك بنظرة المعلم عن قصد الى تميز معين أو مجموعة من التلاميذ . أو رفع الحاجبين كدليل على الدهشة أو ابتسامة الرضا عندما يبذل تلميذ ما جهداً في الاجابة أو الصمت المفاجيء في وسط الجملة أو الصمت من أجل الهدوء أو التحول المفاجيء لنغمة صوتية أيضاً وهكذا .

من الصعب أن يقوم الانسان بحوارين في وقت واحد . لكن ذلك هو ما يفعله المعلم عادة أثناء تدريسه ، فالحوار بالكلام الذي يقوم به المعلم في شرحه للدرس يكون مصحوباً بصوار آخر بدون كلام لحفظ الانضباط في الفصل . وهذا النوع الأخير من الحوار يتضمن علاقة متبادلة بين المعلم والتلميذ كأي نوع آخر . من الحوار . فالتلميذ

يصدر اشارات يستقبلها المعلم ويفسرها ويقوم بدوره بالرد عليها أو الاستجابة لها بالإشارات أيضاً •

وهناك من الدلائل ما يشير الى أن هذا النوع من الحوار إذا ما أحسن استخدامه يساعد على فعالية الانضباط • فأحد البحوث التي أجريت على دراسة الطفل المشكل يؤكد الفكرة العامة أن من المهم بالنسبة للمعلمين أن يعطوا انطبعا لتلاميذهم أنهم على وعى بما يدور حولهم وأن لهم عيونا في ظهورهم يرون بها •

ومن المهم للمعلم اذن أن يتعرف على الاشارات غير اللفظية التي تصدر عن التلاميذ حتى يستطيع أن يبدأ في مثل هذا الحوار ويمكن أن نضرب أمثلة لمثل هذه الاشارات بعدم استقرار التلميذ في الجاوس كدليل على التعب أو الرفض ووجوم الوجه الذي يدل على عدم الفهم والنظرات الجانبية الخفيفة التي تحاول أن تختبر ما اذا كان المعلم يرى التلميذ أم لا وهكذا •

ويحتاج المعلم الى تغير مثل هذه الاشارات وهذا يتطلب ألفة وحساسية بلغة الاتصال غير اللفظي • وفي ضوء هذا التفسير يستجيب المعلم بإشارات تحمل رده ومن أمثلة هذه الاشارات أن ينظر المعلم الى أصحاب النظرات الجانبية حتى يشعرهم بأنه يراهم أو أن يقطب جبينه كدليل على الرفض أو بالنظرة غير العادية الى التلميذ لاشعاره بالخطأ وهز الرأس كدليل على الموافقة • وكل هذه الاشارات يمكن أن تتم بينما يقوم المعلم بالشرح أو التلاميذ بالنقاش •

ويمكن أن نسوق أمثلة للتفاعل غير اللفظي بين المعلم والتلميذ في الجدول التالي :

اشارات التلميذ

اشارات المعلم

• يدخل التلاميذ الفصل ويبدأون في الجلوس ببطء .
• يتقدم المعلم ويقف أمام مكتبه دون أن يتكلم مارا بصره على مختلف أنحاء الفصل .

• يبدأ التلاميذ إلى حد ما .
• يوجه المعلم نظراته عن بعد إلى التلاميذ الذين يعدون قوماً في حفظ عادة ويظهر لهم تعبيراً بعدم الرضا .

• يبدأ التلاميذ

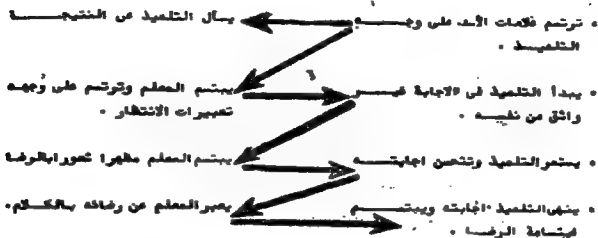
• يحدث التلاميذ قوماً .
• يرفع المعلم وجهه عن الكتاب أو يحول وجهه عن الشرح على السبورة وينظر إلى التلاميذ نظرة عدم الرضا وقد يقوم بهز قطعة الطباشير في يده

• أحد التلاميذ ينظر إلى المعلم نظرة حرس على الإحاسة .
• ينظر المعلم حوله بعد أن ظن الاجابة من سوال .
• يبدأ التلميذ في الاجابة .
• ينظر المعلم اليه ثم يستمر ويواصل النظر اليه كدليل على الموافقة .

• بهم تلميذ بالاجابة دون ان يحلق المعلم في التلميذ تدليل على الرضا .
• ينظر التلميذ إلى المعلم والحداد في المصمت .
• يرمش المعلم بعينه ببطء شديد على الخشيق .

اشارات المعلم

اشارات التلميذ



• تلميذ يبدى نظرة سخط بعد فاش في جوابه .

• يقوم المعلم بعد ذلك بعدة دقائق بالمرور على التلميذ والنظر الى كراسه او عمله محاولا اشارة بان له فهم رجليته وأنه قد رآه يرفع يده ولكنه كان مشغولا آنذاك .

شيء من التعزيز :

يعتبر علماء النفس التعزيز ضروريا في المجال التعليمي وقد كتب ستونز يقول :

« ان التعزيز ضروري للتعلم الفعال ويجب أن يعقب كل

اجابة صحيحة حتى نضع اطارا لتعزيز السلوك » .

ويقول « لافيل » :

« ان الجزاء يلعب دورا كبيرا في تحديد الأنشطة

التي يتعلمها الفرد .. أن التعزيز يبدو هاما بصفة

خاصة عندما يكون الأطفال بصدد تكوين قيمهم

الخلقية الاجتماعية » .

وقدم لنا آلفن وريان Allen & Ryan أربعة أنواع من التعزيز الإيجابي. المتحة للمعلم :

١ - تعزيز إيجابي لفظي : حسن - حسنا - نعم - صح - مضبوط - عظيم - مدهش - رائع - وما شبه ذلك •

٢ - تعزيز إيجابي غير لفظي : ابتسامه - هز الرأس - أو أية إشارة أخرى تدل على الموافقة أو الاستقصان •

٣ - تعزيز إيجابي مؤهل : ان التلميذ في الاتجاه الصحيح ويقوم بلباقة بتعديل ما قاله التلميذ أو فعله •

٤ - تعزيز مؤجل : يقوم المعلم في فترة لاحقة بامتداح عمل سابق للتلميذ •

طرق حفز التلاميذ واستثارة اهتماماتهم :

كيف يحفز المعلم تلاميذه ويثير اهتمامهم لدراسة موضوع أو مادة يجذونها غير مشوقة ؟

يؤكد بعض من كتب حول هذا الموضوع على أهمية حب الاستطلاع كطريقة لاستثارة الاهتمام • ويتضمن ذلك استخدام الدافع الفطري لدى الفرد لتعلم ما يجمله واكتشاف المعلومات الجديدة كما يتضمن ذلك ان يكون ما يدرسه التلميذ مرتبطاً أو له دلالة بالنسبة لحياته اليومية كما يتضمن أيضاً استثارة حب البحث والدراسة والمعرفة في نفس التلميذ والقيام بالتجريب والاستقصاء العلمي •

ومما ينبغي على حفز التلاميذ للدراسة والتحصيل شعورهم بالانجاز أي •• أنهم استطاعوا أن يحققوا شيئاً ما •• وغمان ذلك يساعدهم على التقدم في دروسهم أي أن النجاح يؤدي الى مزيد من النجاح •

(م ١٧ - اصول التربية)

وهناك طريقة أخرى لاستثارة اهتمام التلاميذ وحفزهم على التعلم تتمثل في التحدى الفكرى أو المعرفى . وهذا يعنى أن نقدم للتلاميذ مادة دراسية تتحدى ذكاءهم وتفكيرهم وتتطلب منهم مواجهة هذا التحدى بالدراسة والمزيد من التحصيل .

توقعات المعلم والتلميذ :

ان ما يتوقعه المعلم من التلميذ يؤثر في سلوك التلميذ نحوه . وتتضمن هذه التوقعات الصورة المثلى للسلوك الذى يعتقد المدرس بأنه ينبغى على التلميذ أن يسلك قيما لو كان الفصل يدار بطريقة حسنة .

ان أثر توقعات المدرس على الكيفية التى يتصرف بها التلميذ كانت محورا لسلسلة طويلة من الدراسات تبدأ بتلك التى أجراها روزنتال وجيكوبسون عام ١٩٦٨ Rosenthal & Jacobson اللذان يسلمان بأن توقعات المدرس تؤثر على عملية التعليم . ذلك أن المدرسين الذين يعتقدون بأن تلاميذهم أغبياء وغير نشيطين أو تحصيلهم ردىء يتخرج على أيديهم تلاميذ يتصرفون بغباء وسذاجة أو يكونون ضعافا تعليميا . أى أن التلاميذ يتصرفون حسب توقعات المعلم .

وكانت هذه النتيجة هامة لأن كثيراً من التربويين اعتقدوا أن أحد مشاكل مثل هذه الأقليات المختلفة من الأطفال تنحصر في أن المدرس الذى يقوم بالتدريس لم يفتظر اليهم على أنهم غير قادرين على التعليم .

واعتقد التربويون أيضا أنه لو غير المعلمون مواقفهم من الأطفال فان الأطفال يتغيرون تبعا لذلك . ولقد درس باربر Barber عام ١٩٧٣ هذا الزعم لكنه لم يستطع أن يحدد ما يدعوه من نتائج علمية ومع هذا لم تتم تسوية هذه القضية تماما .

ان تأثير مواقف مدرس واحد قد لا يكون ذل فاعلية ولكن عندما

ينشأ طفل في وسط مدرسى يشعره بأنه متخلف أو دون المستوى فان النتيجة النهائية لهذا الطفل مدمرة لكل طفولته • لقد أعقد علماء النفس العلاجي بأن الاتجاهات التي يظهرها الكبار نحو الطفل تشكل بالتدريج مفهوم الطفل عن نفسه • وهذا يؤثر على قدرته على التعليم • وهناك ما يؤيد ذلك الا أن روزنتال وزملاءه ربما كان لديهم مشاعر حدسية صحيحة عن هذا الأمر وسعوا للبحث عما يؤكد في مواقف لم يتوصلوا منها الى دليل •

ولا يمكن وضع التوقعات سواء للمدرسين أو التلاميذ في الاعتبار دون النظر الى توقعات الآباء • وان الاستفتاء السنوى الذى قامت به مؤسسة « جالوب » عن اتجاهات الجمهور نحو المدارس ، يلقي الضوء على الأمر • فالآباء بصفة عامة لديهم موقف ايجابى تجاه المدرسين والمدارس العامة ولا ينحون عليهم باللائمة بالنسبة لقصور أو عيوب الأجيال الناشئة • فى حين أن بعض الجماعات المهنية مثل رجال الأعمال ورجال القانون والصحافة وغيرهم قد يخالفون الآباء فى ذلك •

ويتوقع الآباء أن المدارس تمنح الفرص لأطفالهم للتعلم ويجدون بصفة عامة أن هذه الفرصة قد أمكن منحها لهم بالفعل •

الحاجة الى نظريات فى التدريس :

ان الاهتمام بالنظرية فى التدريس مهم وضرورى بالنسبة لاعداد المعلم لأننا فى تدريب المدرسين ، غالبا ما نؤكد على الأصول العلمية التى تستند اليها عملية التدريس •

وما نعرفه عن التعلم يعتبر غير كاف ليمدنا بما ينبغى أن نفعله فى التدريس • وهذه أحد الأسباب المسئولة عن ضعف اعداد المعلم •

والطالب فى كليات التربية قد يتذمر من أنه درس الكثير عن التعلم

والمتعلمين لكنه لم يتعلم شيئاً عن التدريس ومن ثم يتساءل عن شدة إعداده العلمى وما يدرسه من النظريات فى التدريس •

التدريس كمصطلح عام مضلل :

ان التدريس كمفهوم يحتاج الى التحليل الدقيق ، ومثل هذا التحليل يجب أن يفسر جوانب اهتمام نظريات التدريس كمصطلح عام يعتبر مضللاً لأن التدريس يشمل العديد من الأمور ، ومن ثم ينبغى ألا ينظر اليه كما هو الحال الآن على أن ظاهرة واحدة أحادية تضمها نظرية واحدة ومن الممكن أن يصدق هذا الكلام على نظرية التعلم لأن مصطلح التعليم يطبق أيضا على مدى واسع من الظواهر • وقد وقع علماء النفس فى خطأ لاعتقادهم بأنه يمكن من نظرية واحدة أن تفسر كل الظواهر ، وقد أطلق مصطلح التعلم على تعلم الحيوان بطريقة السير فى المتاهة أو فى صندوق سكرت وعلى تعلم الانسان للمقاطع الصماء عديمة المعنى وعلى استجابات حركات العين فى المعامل ، وتعلم التلاميذ للموضوعات المدرسية داخل الفصول •

ونظرا لأن مصطلح التعليم يطلق على كل هذه الأنشطة فلقد حاول علماء النفس أن يفسروا هذه الظواهر بنظرية خاصة واحدة • مع هذا وعلى الرغم من مضى أكثر من نصف قرن من الدراسات لم يستطيع علماء النفس أن يتوصلوا الى نظرية موحدة فى التعليم وظلت البحوث والنظريات فى التعليم تتركز حول ثلاث موضوعات رئيسية هى : تعلم الحيوان ، تعلم الانسان فى المعمل ، تعلم الانسان فى حجرة الدراسة •

وفي السنوات الأخيرة ، ظهر مجال آخر وهو التعليم المبرمج ، وهو النمو الجديد وسوف يقوى العلاقة بين المعمل والمدرسة •

ان الأنواع المتعددة للتعلم لم تتكامل بنجاح فى نظرية واحدة للتعلم

وهذا القصور نشأ من الاعتقاد الخاطئ بأن استخدام مفهوم واحد هو مفهوم التعلم يضمن وجود نظرية واحدة يمكن تطبيقها عالمياً . ومن قبيل المقارنة يمكن أن نستعين ببعض الأمثلة لنوضح هذه النقطة فمثلاً الطب لا يبحث عن نظرية واحدة لتفسير المرض أو العلاج فالأطباء اكتشفوا منذ زمن بعيد أن الأفراد يصابون بالمرض بطرق تختلف اختلافاً أساسياً .

فمن الممكن أن يصاب المرء نتيجة لميكروب أو نتيجة لأن بعض أعضائه لا تقوم بوظائفها بطريقة صحيحة أو نتيجة لجهود زائد أو بسبب صدمة للجسم أو نتيجة لبعض الحرمان في البيئة التي يعيش فيها ، وب نفس المنطق فإن الأطباء يستخدمون مناهج علاجية مختلفة فقد يكون العلاج بالعقاقير أو بالجراحة ، أو بتحسين البيئة التي يعيش فيها المريض أو بتغير نظام التغذية الذي يتبعه .

وقد يبدو لنا من الممكن أن وجود مفهوم أحادي عن التعليم المدرسي ليس له قيمة علمية لأن هذا التعليم المدرسي يغطي ظواهر وعمليات متعددة ومتميزة . ونفس الشيء أيضاً يمكن أن يقال عن التدريس ، فمفهوم التدريس يجب ألا يعنى عملية أساسية واحدة تتضمنها نظرية واحدة ، وهكذا يجب ألا نخدعنا كلمة التدريس باعتبارها كلمة واحدة يمكن أن نضع نظرية واحدة لتفسيرها .

طرق تحليل مفهوم التدريس :

لا بد اذن أن تقوم بتحليل مفهوم التدريس لنكشف عن الاجراءات والعمليات والعناصر التي يمكن أن تكون المادة الأساسية للأسس النظرية له ولكن ما نوع التحليل الذي يمكن أن نقوم به في هذا الصدد ؟

هناك عدة أنواع يمكن أن نقترحها :

أولاً : يمكن أن نحلل التدريس تبعاً لأنواع الأنشطة التي يقوم بها

المعلم فالمعلم يقوم بأنشطة خاصة بالشرح وأنشطة خاصة بالصحة النفسية للتلاميذ وأنشطة خاصة بالتوضيح وأنشطة خاصة بارشاد التلاميذ وأنشطة خاصة بحفظ النظام وأنشطة خاصة بالمحافظة على المدرسة وأنشطة خاصة بحفظ السجلات الخاصة بالتلاميذ وأنشطة خاصة بتخطيط مسؤوليات التلاميذ في العمل المدرسي وأنشطة خاصة بتخطيط المقرر - وأنشطة خاصة باختيار التلاميذ وتقييمهم ، وغير ذلك من الأنشطة .

فاذا كان كل ما يصدر عن المعلم باعتباره معلما يعتبر تدريسا ، فالتدريس بهذا المعنى يتضمن عدة أنواع من الأنشطة ، وليس من المنطقي أن توجد نظرية واحدة تشمل كل هذه الأنشطة المتفاوتة .

ثانيا : يمكن أن نحلل التدريس من حيث الأهداف التربوية وهنا نجد نماذج لأنواع متعددة بعضها أهداف معرفية وأخرى عاطفية أو انفعالية وثالثة حركية وبهذا يكون تصنيف التدريس تبعا للهدف الذي يسعى له ، فإذا كان المدرس يستخدم ألفاظا ليعرف أو يصف أو يشرح مفهوما ما ، فإن سلوكه ينتمي في الدرجة الأولى الى الأهداف العقلية المعرفية ، أما اذا كان يقوم بتشجيع التلاميذ وتكوين علاقة صحيحة معهم ، فإن سلوكه في هذه الحالة يرتبط بالمال العاطفي .

أما اذا كان يشرح بالطريقة الصحيحة لكتابة كلمة أو النطق بها مثلا فإن هذا السلوك ينتمي بالدرجة الأولى للأهداف الحركية ويمكن أن تتداخل الأهداف في بعضها بحيث يصعب على المدرس أن يميز بين تأثيره على التلاميذ من الناحية العقلية المعرفية أو من الناحية العاطفية . فحين يفشل التلميذ في شرح مادة ما بوضوح فالتلميذ الى جانب أنه يرتبك (عقليا) فإن همته تنبسط انفعاليا وعلى أي حال فنحن لا نستطيع أن ندعي أن نظرية واحدة يمكن أن نستخدمها لكل أنواع الأهداف التربوية .

ثالثا : يمكن أن ننظر الى التدريس على أنه صورة من التعلم

وبالتالى فإنه يتضمن المكونات التى تتضمنها عملية التعلم ، فإذا أمكن تحليل عملية التعلم الى مكونات أساسية فإذا ما استخدمنا مفاهيم نيل ميللر Neal Müller الدافع — المؤثر — الاستجابة — الاثابة يمكن أن نحلل التدريس بطريقة مشابهة ، ولكى نقابل كل مفهوم من مفاهيم ميللر علينا أن نعتبر مكونات التدريس كما يأتى : مكون خاص بالاثارة أو انتاج الدافعية ومكون خاص بتوجيه الادراك ومكون خاص باستدعاء الاستجابة ومكون خاص بالتعزيز •

ومن المعروف أن نظرية ميللر فى تحليل التعلم يقابلها نظريات كتنظريات الدوافع ونظريات الادراك ، كذلك يمكن أن تنمو نظريات فى المفاهيم الخاصة بالتدريس فى الدوافع — وفى توجيه الادراك وفى الاستجابة وفى الاثابة وعلى أى فان التساؤل سيظل قائما هل يمكن ايجاد نظرية واحدة تشمل كل مكونات عملية التدريس ؟ ••

رابعا : هذه الطريقة فى تحليل عملية التدريس لا تتمايز عن ما سبق ذكره ويمكن أن نستقها من نظريات التعلم الأساسية مثل النظرية الشرطية ونظرية التقليد والمحاكاة والنظرية المعرفية •

بعض أصحاب النظريات مثل « مواربر » Mowrer يرى أن التعلم فى كل أشكاله صورة من صور الارتباط الشرطى مع العقاب أو الثواب الذى يتكون من تدعيم أولى أو ثانوى • مقربا بمنبه أو تنبيه ما •

مثل هذه النظرية الشرطية يمكن أن توحى بنظرية فى التدريس على غرارها • وبعض أصحاب النظريات مثل « باندورا » Bandura يؤكد أن التعليم يتكون على الأقل بصورة كبيرة بمحاكاة المتعلم لنموذج ما يقوم بتقليده ، وفى هذه الحالة يمكن أن نضع نظرية فى التدريس مختلفة عن النظرية السابقة وتتفق مع فكرة المحاكاة أما النوع الثالث من — النظريات ويمثله « لوتشنز » Luchins فهو يزى أن التعلم هو إعادة بناء

موقف بأسلوب عقلي ، وهنا يمكن أن نضع نظرية الثالثة في التدريس على غرار هذا النموذج (١) .

ومن الواضح أن هذه النظريات الثلاثة في التعلم كلها صادقة .
فالتعليم يختلف باختلاف الأفراد ، وباختلاف الأشياء المتعلمة واختلاف مواقف التعلم . وأي محاولة لاخترال أى من هذه المتغيرات وصياغة الثلاثة في نظرية واحدة لا يتناسب وطبيعته الظاهرة .

وهذه الأنواع الثلاثة من النظريات تبدو غير متعارضة وإنما تبدو أنها تفسير كيف أن تعلم أشياء مختلفة يتم في مواقف مختلفة بالتالى فكما تساعد في الوصول لوضع نظرية ذات قيمة عن التدريس .

(1) See : The Need for Theories of Teaching — by ; Gage L. in :
Reading in The Foundations of Education by : Connell W. (et al). Rou-
tledge & Kegan Paul. London. 1967. pp. 28, 23.

مراجع الكتاب

أولاً : المراجع العربية :

- ١ — ابن خلدون : المقدمة .
- ٢ — ابن سينا : كتاب السيفة .
- ٣ — ابن عبد البر القرطبي : جامع بيان العلم وفضله . المطبعة العلمية المدينة المنورة ١٩٦٨ .
- ٤ — أبو حامد الغزالي : احياء علوم الدين .
- ٥ — _____ : المستقصى .
- ٦ — _____ : ميزان العمل .
- ٧ — أحمد أمين : الاخلاق . دار الكتاب العربي ، بيروت ١٩٦٩ .
- ٨ — _____ : زعماء الاصلاح في العصر الحديث . مكتبة النهضة المصرية ١٩٧٨ .
- ٩ — أحمد شلبي : تاريخ التربية الاسلامية . دار النهضة العربية .
- ١٠ — السيد محمد بدوي : الاخلاق بين الفلسفة وعلم الاجتماع . دار المعارف . القاهرة ١٩٦٧ .
- ١١ — توفيق الطويل : فلسفة الاخلاق . دار النهضة العربية ١٩٧٦ .
- ١٢ — جمال الدين أبو بكر الخوارزمي : مفيد العلوم ومبيد الهموم — الشؤون الدينية بدولة قطر ١٩٨٠ .
- ١٣ — رالف لنتون : دراسة الانسلان ، ترجمة عبد الملك الناشف — منشورات المكتبة المصرية — بيروت ١٩٦٤ .
- ١٤ — زكريا ابراهيم : عبقرية فلسفية : كتبت .
- ١٥ — شهاب الدين محمد بن احمد ابو الفتح الابشهي : المستطرف في كل فن مستظرف — دار الفكر — بيروت .
- ١٦ — عبد الله عبد الرحيم العبادي : من الآداب والاخلاق الاسلامية ١٩٧٦ .
- ١٧ — صادق سماعيل : الفلسفة والتربية .. محاولة لتجديد ميدان فلسفة التربية .
- ١٨ — عباس محمود العقاد : التفكير غريضة اسلامية .
- ١٩ — _____ : الفلسفة التراثية .

- ٢٠ — عبد الوهاب خلاف : علم أصول الفقه : مطبعة الناصر — القاهرة .
- ٢١ — غينكس : فلسفة التربية — ترجمة محمد لبيب النجيجي — دار النهضة العربية .
- ٢٢ — محمد أبو زهرة : تاريخ المذاهب الإسلامية — دار الفكر العربي . القاهرة .
- ٢٣ — محمد أميسال : تجديد الفكر الديني في الإسلام . ترجمة عباس محمود العقاد ، لجنة التأليف والترجمة والنشر . القاهرة ، ١٩٦٨ .
- ٢٤ — محمد عطية الأبراشي : التربية الإسلامية وفلاسفتها ، عيسى البلبى الطبى ١٣٩٥ هـ .
- ٢٥ — محمود تاسم : في النفس والعقل لفلسفة الاغريق والإسلام . الانجلو المصرية — القاهرة .
- ٢٦ — مصطفى عبد الرازق : تهديد لتاريخ الفلسفة الإسلامية — النهضة المصرية — الطبعة الثالثة .
- ٢٧ — نيليسر : الأصول الثقافية للتربية ، ترجمة د . محمد منير مرسى وآخرين ، عالم الكتب — القاهرة .
- ٢٨ — نيليسر : في فلسفة التربية ، ترجمة د . محمد منير مرسى وآخرين ، عالم الكتب — القاهرة ١٩٧٣ .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

1. Archamault, R. (ed) = Philosophical Analysis and Education. Routeldge and Kegan Paul. London 1972.
2. Arronson, E. : The Social Animal. Freeman, San Francisco, 1976.
3. Beck, R. N. : Handbook in Social Philosophy. Macmilan comp. N. Y., 1979.
4. Bernbaum, G. (ed) : Schooling in Decline. Macmillan, London. 1974.
5. Bernbaum, G. : Knowledge and Ideology in the Sociology of Education. Macmillan: London, 1977.
6. Brameld, T. : Education as Power. Holt Rinehart and winston. N. Y. 1965.
7. ————— : Patterns of Educational Philosophy. Harcourt, Brace & World, 1956.
8. ————— : Toward a Reconstructed Philosophy of Education. Holt, Rinehart and Winston, N. Y. 1956.

9. Broudy, H. : Building a Philosophy of Education Prentice-Hall Englewood cliffs. N. J. 1961.
10. Brubacher, J. : Modern Philosophies of Education. McGraw-Hill Book Co, N. Y. 1969.
11. Cahn, S. : The Philosophical Foundations of Education. Harper & Row Publishers. N. Y. 1970.
12. Callahan, J. & Clark, L. : Foundations of Education. Macmillan Publishing Co. U.S.A. 1977.
13. Chabaud. Jacqueline : The Education and Advancement of Women - Unesco - Paris. 1970.
14. Cohen, L. & Manion, L. : Perspectives on Classrooms and Schools. Holt, Rinehart and winston Ltd. U.K. 1981.
15. Connell, W. et als : Readings in the Foundations of Education Routledge & Kegan Paul. London, 1967.
16. Counts, G. : Dare the school Build a new Social Order? John Day Co. N. Y. 1932.
17. Couvert. R. : The Evaluation of Literacy Programmes- A Practical Guide - Unesco - Paris. 1979.
18. Curtis, B and Mays, W. (eds.) : Phenomenology and Education. Methuen. London, 1978.
19. Dewey, J. : Democracy and Education. Macmillan and Co. N. Y. 1916.
20. Elvin, H. : Education and Contemporary Society. C. A. Watts & Co. 1965.
21. Entwistle, H. Class, Culture and Education. Methnen and Co. Ltd. London, 1978.
22. Evans, G. : Learning in Midieval Times, Longman Group Limited. London. 1974.

23. Evetts, J. : *The Sociology of Educational Ideas*. Routledge & Kegan Paul-London. 1973.
24. Good, C. : *Dictionary of Education*. McGraw Hill Inc. 1973.
25. Gratler, A. : *The Training of Adult Middle-Level Personnel*. Unesco - Paris. 1972.
26. Griese, A. : *Your Philosophy of Education : What is it ?* Good Your Publishing Com. Inc. California. 1981.
27. Hely, A. : *New Trends in Adult Education : From Elsinore to Montreal*. Unesco - Paris.
28. Henderson, A. : *Training University Administrators : A Programme Guide*, Unesco - Paris. 1970.
29. Horne, H. *The Philosophy of Education*. MacMillan, Publishing Co. N. Y. 1927.
30. Hummel, C. : *Education Today For The World of Tomorrow*. Unesco - Paris. 1977.
31. Hunt, M. : *Foundations of Education : Social and Cultural Perspectives*. Holt, Rinehart and Winston. N. Y. 1975.
32. Illich, I. : *Deschooling Society*. Harper & Row Publishers. N. Y. 1970.
33. Johnston, H. : *A Philosophy of Education*. McGraw-Hill Book Co. N. Y. 1963.
34. Judge, H. : *School is not Yet Dead*. Longman Ltd. London. 1974.
35. Karabel, J. & Halsey, A. (eds.) : *Power and Ideology in Education* N. Y., Oxford University Press. U. S. A. 1979.
36. Kobayshi, T. : *Society Schools and Progress in Japan*. Pergamon Press. London. 1976.

37. Knight, G : Issues & Alternatives in Educational Philosophy. Andrews University Press -Michigan. 1982.
38. Le Gall, A & Laurwerys, J. and Holmes, B. and Dryland, A. & Mattsson, s. : Present Problems in the Democratization of secondary and Higher Education. Unesco - Paris. 1973.
39. Lewy, A. : Handbook of Curriculum Evaluation, Unesco - Par's. 1977.
40. Linton, R. : The Cultural Background of Personality., Appelon Century - Crofts - U. S. A. 1946.
41. Morris, B. : Some Apects of Professional Freedom of Teachers- Unesco - Paris. 1977.
42. North White Head : Aims of Education.
43. O'conner, D. : An Introduction to the Philosophy of Education. Routledge and Kegan Paul London. 1957.
44. Palardy, J. : Teaching Today. Tasks and Chalenges - Macmilan Publishing Co., Inc., N. Y. 1975.
45. Peters, R. : The Philosophy of Education. Oxford University Press. 1978. G. B.
46. Phenix, P. : Rea'lms of Meaning. McGraw-Hill Series in Education U.S.A. 1964.
47. Reid, L. : Sociological Perspectives on School and Education. Open Books Publishing, London. 1978.
48. Ross, J. : Ground Work of Educational Theory. George Harrap & Co. London. 1962.
49. Schofield, H. : The Philosophy of Education : an Introduction. George Allen & Unwin-London. 1970.
50. Smith, B. & Ennis, R. : Language and Concepts in Education. Rand McNally & Co. Chicago 1961.

51. Taylor, W. (ed) : Research Perspectives in Education. Routledge & Kegan Paul, London, 1973.
52. Trethewey, A. : Introducing Comparative Education, Pergamon Press Australia, 1979.
53. Unesco and the International Association of Universities. Life-Long Education and University Resources. 1978.
54. Unesco : Technical and Vocational Teacher Education and Training. Monographs on Education, 1973.
55. Van Scotter, R. and Others : Foundations of Education. Social Perspectives. Prentice-Hall, Inc. Eagle Wood Cliffs N. J, 1979
56. Venables, P., Higher Education Developments : The Technological Logical Universities : 1956-1976.
57. Williams, G. : Towards Life Long Education : A New Role For Higher Education Institutions, Unesco - Paris. 1977.
58. Wolman, B. : Dictionary of Behavioral Science.
59. Young, M. : Innovation and Research in Education, Routledge & Kegan Paul Ltd. London. 1965.

رقم الايداع ٤٩١٢ لسنة ١٩٨٤

مطبعة سجل العرب

